

DIE INTERPRETATION VON ERZIEHUNGSZIELEN ALS INDIVIDUELLER UND ALS KOLLEKTIVER PROZESS

Eine vergleichende Studie an einer konfessionellen und an
einer öffentlichen Oberstufenschule

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Augustinus Oggenfuss
von Rudolfstetten/AG

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Druckerei Marcel Kürzi AG, 8840 Einsiedeln, 1981



Digitized by the Internet Archive
in 2026

DIE INTERPRETATION VON ERZIEHUNGSZIELEN ALS INDIVIDUELLER
UND ALS KOLLEKTIVER PROZESS

Eine vergleichende Studie an einer konfessionellen und an
einer öffentlichen Oberstufenschule

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Augustinus Oggenfuss
von Rudolfstetten/AG

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer



Inhaltsverzeichnis

=====

I. Teil

1. EINLEITUNG	7
1.1 Problem- und Fragestellung	7
1.2 Vorverständnis	14
1.3 Aufbau der Studie	15
2. GESCHICHTE DER KONFESSIONELLEN SCHULEN	17
2.1 Die Verhältnisse in Europa	17
2.2 Die Verhältnisse in der Schweiz ab 1830	20
2.3 Exkurs: Die Beziehungen zwischen der konfessionellen Schule und der Werthomogenität einer Gesellschaft	25
2.4 Die Verhältnisse im Kanton Zürich ab 1830	28
2.5 Die Kontroverse um die katholischen Bekenntnisschulen	30
3. DIE VERSCHIEDENHEIT DER ZIELE AN OEFFENTLICHEN UND AN KONFESSIONELLEN SCHULEN	37
3.1 Ausbildungsziele versus Erziehungsziele	37
3.1.1 Ausbildungs- und Erziehungsziele als Organisationsziele	38
3.1.2 Die Erziehungsziele in den Zweckartikeln	41
3.2 Dimensionen der Verschiedenheit	43
3.2.1 Wertgebundenheit	43
3.2.2 Klarheit und Bestimmtheit der Zielformulierungen	45
3.2.3 Gewichtung von Ausbildungs- und Erziehungszielen	48
3.3 Exkurs: Die unterschiedlichen situativen Bedingungen von öffentlichen und privaten Schulen	49
3.3.1 Oekonomische Bedingungen	50
3.3.2 Politische Abhängigkeit	50

3.3.3 Grösse	51
4. ZIELE UND STRUKTUREN	53
4.1 Organisationsmodelle	55
4.1.1 Das klassische Bürokratiemodell	57
4.1.2 Das Human-Relation-Modell	61
4.2 Randbedingungen	64
4.3 Die Zuordnung der beiden Schulen den beiden Organisationsmodellen	65
4.4 Die öffentliche Sekundarschule	66
4.5 Die katholische Sekundarschule	71
5. DIE ZIELINTERPRETATIONSPROBLEMATIK	77
5.1 Das Problem	77
5.2 Bisherige Versuche der Ziel-Mittel-Zuordnung	79
5.3 Die Notwendigkeit der Interpretation von Erziehungszielen	79
5.4 Die Akteure der Interpretation	80
5.5 Probleme der Interpretation	82
6. ARTEN DER ZIELINTERPRETATION	87
6.1 Die individuelle Zielinterpretation	87
6.1.1 Formen der individuellen Zielinterpretation	87
6.1.2 Determinanten der individuellen Zielinterpretation	89
6.1.3 Konsequenzen auf der Ebene des Lehrers und der Schüler	92
6.2 Die kollektive Zielinterpretation	93
6.2.1 Formen der kollektiven Zielinterpretation	93
6.2.2 Determinanten der kollektiven Zielinterpretation	94
6.2.3 Konsequenzen auf der Ebene des Lehrers und der Schüler	95

II. Teil

1. ZIEL DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	97
2. DIE HYPOTHESEN	100
3. ANALGE DER UNTERSUCHUNG	102
3.1 Die Einzelfallstudien	102
3.2 Auswahl der Schulen für die Einzelfallstudie	104
3.3 Die Methoden der Datenerhebung	111
3.3.1 Die Datenquellen	111
3.3.2 Die Datenerhebungsmethoden	112
3.3.3 Die Durchführung der Datenerhebung	113
4. DER VERGLEICH DER BEIDEN SCHULEN BEZUEGLICH IHRER ORGANISATIONELLEN STRUKTUR	116
4.1 Der sozio-ökonomische Kontext der Schulen	116
4.2 Die Schule Oe	117
4.3 Die Schule Ka	118
4.4 Die Resultate des Strukturvergleichs	120
4.4.1 Die Entscheidungsstruktur	120
4.4.2 Die Kommunikationsstruktur	132
4.4.3 Die Kontrolle	134
4.4.4 Die Innovationsfähigkeit	138
4.5 Abschliessende Beurteilung der Zuordnung der beiden Schulen zu den Organisationsmodellen	141
4.5.1 Die Verpflichtung auf ein erzieherisches Ziel (Commitment)	143
4.5.2 Die Identität einer Schule	145
4.5.3 Das rektorale System an der Schule Ka	146
4.6 Die Bedeutung der Erziehungs- bzw. Ausbildungsziele in den beiden Schulen	151
5. DIE ZIELINTERPRETATION	153
5.1 Die operationale Definition der Zielinterpretation	153
5.2 Die Durchführung der Interviews in den beiden Schulen	157

5.3 Resultate	158
5.3.1 Die Zielinterpretation an der Schule Oe	159
5.3.2 Die Zielinterpretation an der Schule Ka	165
5.3.3 Die Gegenüberstellung der Schule Oe und der Schule Ka bezüglich der Art der Ziel- interpretation	172
6. KONSEQUENZEN UND ABLEITUNGEN	175
6.1 Zusammenfassung	175
6.1.1 Die Entwicklung der Ziele der öffentlichen und der konfessionellen Schule	175
6.1.2 Die organisationelle Struktur und die Art der Zielinterpretation	177
6.2 Folgerungen	180
6.2.1 Schule als Gemeinschaft - ein Modell	180
6.2.2 Innovationsvorschläge	184
Anhang	192
Bibliographie	194
Lebenslauf	203

I. Teil

1. EINLEITUNG

=====

1.1 Problem und Fragestellung

Die vorliegende Arbeit geht von einem Zustand in schweizerischen Bildungswesen aus, den man als Konsequenz einer historischen Entwicklung vorfindet. Nämlich, dass in einem bezüglich der Erziehungsziele relativ "heterogenen Kontext (mit entsprechenden 'wertneutralen' Schulen)¹⁾, konfessionelle, sogenannte Bekenntnisschulen auftreten. Unter "Bekenntnisschule" wird hier und im folgenden "die Schule einer weltanschaulichen bzw. religiös homogenen Gruppe von Menschen verstanden, die bewusst ihre Kinder einer im 'Geist' des jeweiligen 'Bekenntnisses' geprägten Schule anvertrauen, um sie in eben jenem 'Geist' unterrichtet und erzogen zu wissen." (Speck 1971, s.378).

Die Schulen mit den relativ wertneutralen Zielen sind vor allem öffentliche Einrichtungen. Die dominierende Idee, die zur Gründung dieser Schulen geführt hatte, war die einer "Schule für alle".²⁾ Diese Schule gründete ihr Erziehungsideal vorerst auf ein liberal-humanistisches Gedankengut. Um aber dem Anspruch gerecht zu werden, eine Schule für die ganze Bevölkerung zu sein, war es ihr beim ständig wachsenden Wertpluralismus immer weniger möglich, Bezug zu nehmen auf einen expliziten Werthintergrund (vgl. WILLEKE 1975, s.34f). "Sobald eine Tradition aber fragwürdig wird oder man Erziehungsinstitutionen schafft, in denen

-
- 1) Jene Schulen, an denen sich die Lehrer bezüglich Wertfragen mehrheitlich neutral verhalten, nenne ich im folgenden 'wertneutrale Schulen'.
 - 2) "Die Volksschule ist die vom Staat errichtete gemeinsame Erziehungs- und Bildungsanstalt der Kinder aller Volksklassen; für alle gelten die gleichen Rechte und Pflichten, dieselben Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.", aus : Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. S.382, Zürich 1978, 8. Auflage

Menschen unterschiedlicher geistiger Herkunft gemeinsam erzogen werden sollen, muss die Frage nach den gültigen Zielen brennend werden" (KERSTIENS 1979, S.38). Die öffentliche Schule ist charakterisiert durch eine "Wertneutralität". Die Ziele sind relativ allgemein und in den weltanschaulichen Aspekten unverbindlich, wie es C.Günther ausdrückt : "Im besonderen aber ist es schwer und gewagt, über die allgemeine Staatsschule im Bereich des Ideellen etwas Verbindliches auszusagen, ihre Ideale gültig zu umschreiben und das Menschenbild aufzuzeigen, das sie vor Augen hat - oder haben sollte ..." (GUENTHER 1945, S.12).

Als Antwort auf diese zuerst liberalen Staatsschulen, deren Ziele jedoch nicht den Konsens aller Bürger finden konnten, sind z.B. im Kanton Zürich eine Reihe von Privatschulen mit betont weltanschaulicher Ausrichtung (katholische und evangelische Schulen, jüdische Schule, Rudolf-Steiner-Schule etc.) gegründet worden. Diese Schulen verfolgen Ziele, die sich explizit an bestimmten Wertvorstellungen orientieren; sie stellen alternative Konzepte schulischer Erziehung und Bildung dar (MUELLER-MARZOHL/BUENTER 1975, S.7).

Im folgenden geht es nun um eine Diskussion dieser beiden alternativen, häufig sehr polaren Formen der Wahrnehmung des Erziehungsauftrages durch die beiden erwähnten Schultypen. Als Beispiel für die liberale, "wertneutrale" Schule wird die staatliche (öffentliche) Schule gewählt, für die Bekenntnisschule eine "Freie Katholische Schule". Die Wahl dieser bestimmten Bekenntnisschule (siehe Kap.3.3.2) drängte sich einerseits aufgrund der Vertrautheit des Autors mit dem Werthintergrund dieser Schulen auf, andererseits weil sich die katholischen Schulen allgemein und insbesondere in der Stadt Zürich in der Auseinandersetzung zwischen den beiden Schultypen am stärksten profiliert haben und auch zahlenmässig stark vertreten sind.1)

1) Aus dem Geschäftsbericht der Zentalschulpflege 1976 (herausgegeben von der Stadtkanzlei) und dem Jahresbericht der Freien Katholischen Schulen der Stadt Zürich geht hervor, dass die

Tab. 1

Privatschulen

	Bestand am 1. Mai 1975		Ober- und Realschule		Sekundarschule	
	Primarschule					
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
Athenaeum	9	3	—	—	40 ¹	25 ¹
Berufswahlschule Zürich	—	—	—	—	—	—
— Institut Juventus	—	—	—	—	12 ²	11 ²
Ecole Française	46	45	—	—	32 ³	39 ³
Elternverein Neue Schule Zürich	—	—	—	—	—	—
— Stapferstrasse 64	35	18	22	7	42	24
— Hirschengraben 1	—	—	—	—	10 ³	2 ³
Freie Evang. Schule Zürich 1	23	17	27	33	44	48
Freie Evang. Volksschule Aussersihl	24	17	19	15	84	65
Freies Gymnasium Zürich	36	21	—	—	165	98
Freie Volksschule Zürich Trichtenhäuser	22	13	—	—	—	—
Individuelle Schule Zürich Robert Ruckli ⁴	—	—	—	—	—	—
Jolimont-Schule	13	2	—	—	—	—
Jüdische Schule	90	126	—	3	18	38
Kath. Schule Sumatrastrasse 31	—	—	68	10	168	85
Kath. Schule Schwamendingen	—	—	50	32	37	46
Kath. Schule Wiedikon	—	—	77	28	110	70
Kath. Schule Hirschengraben	—	—	23	93	16	164
Kath. Gymnasium Zürich	—	—	—	—	38 ³	32 ³
Lernstudio Zürich	31	20	26	4	79	50
Privatschule der Advent-Mission	16	9	—	—	9	7
Rudolf-Steiner-Schule	208	220	—	—	96 ⁵	92 ⁵
Schule Freienstein	19	15	16	8	16	7
Scuola Elementare Italiana	337	253	—	—	—	—
Scuola Media Italiana «Dante Alighieri»	—	—	121	82	—	—
Stiftung Mittelschule Dr. Buchmann	—	—	—	—	143	81
Töchterheim Hirslanden	—	—	—	6	—	—
Zusammen	909	779	449	321	1 159	984

¹ einschliesslich Gymnasialklassen

² Berufswahlklassen (Schüler im 9. Schuljahr)

³ Gymnasialklassen

⁴ auf Ende Schuljahr 1974/75 aufgehoben

⁵ Einheits-Oberstufe

Da in einzelnen Bereichen die Problem der verschiedenen Bekenntnisschulen ähnlich liegen, wird es möglich sein, einzelne, aus den untersuchten Fällen gefolgerte Ableitungen auch auf nicht-katholische Bekenntnisschulen zu übertragen.

Während vieler Jahre erhielten die katholischen Schulen ihre

Schüler der katholischen Schulen (Sekundar-, Real- und Oberschüler) - es waren im Schuljahr 1975/76 1077 - 9,6% aller Oberstufenschüler der Stadt Zürich ausmachten. (Diese Prozentzahl ist ein wenig zu hoch, da die katholischen Schulen auch von Schülern besucht werden, die nicht in der Stadt Zürich wohnen). Die Schüler an den katholischen Schulen stellen 43,1% aller Oberstufenschüler an Privatschulen der Stadt Zürich dar und sogar 60,8% aller Oberstufenschüler der privaten Bekenntnisschulen der Stadt Zürich.

Existenzberechtigung dadurch, dass die Verfechter der Staatsschulen einen Ausschluss sämtlicher kirchlicher Aspekte aus der öffentlichen Schule anstrebten. "Die Staatsschule ist eine Schöpfung des Liberalismus. Sie ist bewusst und klar eine völlige Lostrennung dieser Erziehung (der staatsbürgerlichen) von kirchlichen Einflüssen von allem Anfang an. Was die Aufklärung und der Liberalismus des 19. Jahrhunderts unter nationaler Erziehung verstanden hat, ist die Befreiung von Rom und der Kirche überhaupt." (PAEDAGOGISCHER BEOBACHTER 1923). Dieses Gedankengut konkretisierte sich später im Art. 27 der Bundesverfassung. Magnus Wolfensberger behandelt das Verhältnis zwischen Staatsschule und konfessioneller Schule unter dem Gesichtspunkt der Interpretation des BV Art. 27 (vgl. WOLFENSBERGER 1966).

Zwei Entwicklungen haben jedoch Ende der 40er Jahre eine ständig wachsende Legitimationskrise der katholischen Schulen ausgelöst. Durch die geistesgeschichtliche Entwicklung, wovon eine Ausdrucksform die nachlassende Heftigkeit der konfessionellen Auseinandersetzung war, liess der ideologische und auch der politische Kampf um die konfessionellen Schulen nach, der bisher deren Legitimationsgrundlage gewesen war. Durch den Wegfall dieses äusseren Druckes wurden erstmals Kräfte frei, die begannen, die Institution "katholische Schulen" kritisch zu überdenken. In der Einleitung zur Prospektivstudie "Zukunft der katholischen Schulen" wird diese Krise wie folgt beschrieben : "So ist es im Augenblick recht schwierig festzustellen, ob die katholische Öffentlichkeit den konfessionellen Schulen wohlgesinnt sei oder nicht, denn auch in kirchlichen Behörden und Räten gehen die Meinungen über den Sinn dieser Schulen auseinander." (Müller-Marzohl 1972, S. 2).

Gleichzeitig gerieten viele konfessionelle Schulen durch die Notwendigkeit des Beizugs von Laienlehrkräften aufgrund der gestiegenen Anforderungen der Ausbildung, des abnehmenden Nachwuchses in den Ordensberufen und der ständig steigenden Lebenskosten in finanzielle Schwierigkeiten.

Die Diskussion im innerkatholischen Raum zielt in verschiedene

Richtungen. Sie geht von der totalen Ablehnung der Institution der konfessionellen Schule (vgl. Cardonell 1971) aus pastoral-theologischen oder finanziellen Gründen zur grundsätzlichen Bejahung der Schule. Wenn die Bekenntnisschule als Form akzeptiert wird, verlangt man oft die Revision derer Ziele, die Suche nach neuen Mitteln, um diese Ziele zu erreichen, oder man stellt fest, dass diese Schulen die gewünschten (Sozialisations-) Ergebnisse nicht erreichten, die sie besonders auszeichnen sollten. Als Resultat dieser Legitimationskrise ist eine umfassende Ziel-diskussion ausgelöst worden, in deren Rahmen die grossangelegte Prospektivstudie "Zukunft der katholischen Schulen" (der Schweiz) fällt (Müller-Marzohl/Bünter 1975). Mit der Neuformulierung von Erziehungszielen und den Empfehlungen an verschiedene Instanzen scheint diese Diskussion vorerst abgeschlossen zu sein und sie wird auch in dieser Arbeit nur soweit aufgerollt, wie sie für die spezifische Fragestellung notwendig ist.

Nachdem die Bildungsziele nun klar formuliert sind, stellt sich die Frage, mit welchen Mitteln die gewünschten Sozialisations-ergebnisse erreicht werden sollen. Denn über die Existenzberechtigung der Schule ist "letztlich nicht von ihrem Anspruch her, sondern aufgrund ihrer Realisation" zu entscheiden (Molinski 1969, S.25).

Die berührten Fragen der Ziele, Mittel und Ergebnisse sollen nun in ein organisations-soziologisches Modell integriert werden. Dieses Modell geht davon aus, dass sich die Schule bestimmte Erziehungsziele setzt. Diese Ziele rufen einerseits Konsequenzen in der Struktur der Organisation Schule und im Erziehungsprozess hervor, andererseits grenzen sie einen Bereich ab, innerhalb dem z.B. die verantwortlichen Schulleiter oder Lehrer bestimmte Prozesse aufgrund der Ziele intendieren oder steuern können. Auch die Frage nach der Effizienz der Schule 1), das heisst der

1) Die Frage nach der Effizienz, genauer der Messung von Ergebnissen bei den Schülern, ist in dieser Arbeit nicht vorgesehen, stellt jedoch eine Möglichkeit dar, die vorliegende Arbeit weiterzuführen.

Entsprechung von Erziehungsergebnissen und Erziehungszielen, führt über den Erziehungsprozess. Solche Untersuchungen fehlen bisher im deutschen Sprachraum gänzlich, und dem Autor sind nur eine soziologische Arbeit von J.H. Fichter (Fichter 1958) sowie drei Aufsätze in pädagogischen Zeitschriften bekannt (Greeley/Rossi 1964; Bauerfeind/Blumenfeld 1963; Quinn 1965), die alle die Situation in den USA untersuchen.

Das Hauptinteresse der vorliegenden Arbeit gilt einerseits dem Vorgang der Uebersetzung von generellen Zielen in konkretere Teilziele und andererseits der Wahl der Mittel zu deren Erreichung. In Termini der Organisationssoziologie würde das heissen, dass hier die organisationellen Strukturen und Prozesse in Abhängigkeit gesehen werden von Organisationszielen und Randbedingungen (Kap.4.2). Da bei einer genaueren Betrachtung dieses Zusammenhangs jedoch hervorgeht, dass die Strukturen und Prozesse nicht allein durch Ziele und Randbedingungen determiniert sind, ist es notwendig, das organisationssoziologische Modell zu erweitern.

Auch Kündig spricht davon, dass der Komplexitätsgrad des Analysegegenstandes "Schule" bewirkt, dass sich die Schule - stärker als andere Organisationen - dem Zugriff einer organisationssoziologischen Analyse entzieht (KUENDIG 1979, S.11). Es geht daher darum, zusätzlich zu den Zielen und Randbedingungen Faktoren einzuführen, die Struktur und Prozesse der Schule mitbestimmen.

Ein Artikel der LNN im Juni 1977 berichtete über ein Podiumsgespräch mit dem Thema "Der Lehrer und sein Freiraum in der Gesellschaft" (Hervorhebung durch A.O.) 1). Ein halbes Jahr später erschien in der Schweizerischen Lehrerzeitung ein Artikel mit dem Titel "Missbrauchen Lehrer ihre Freiheit ?" 2).

-
- 1) Luzerner Neueste Nachrichten, 18.6.1977, S.11, "Die Schule als Teil einer Kultur der Fragestellung verstehen. Der Freiraum des Lehrers, diskutiert an einem Podiumsgespräch in Luzern.", von Marlene Schnieper.
 - 2) Schweizerische Lehrerzeitung, Nr.3, 19.1.1978, S.63 "Missbrauchen Lehrer ihre Freiheit ? Lehrer im Spannungsfeld der politischen Auseinandersetzung." von Dr. Heinz Wyss, Biel.

In beiden Artikeln wird auf eine Tatsache hingewiesen, die als Basis für die Hauptproblematik dieser Arbeit dient : Die Ziele der Schulen, die sowohl für die öffentlichen als auch für die konfessionellen Schulen verbindlich sind, sind in den Zweckartikeln des Unterrichtsgesetzes festgelegt. Die Formulierungen sind darin jedoch sehr allgemein und auf einem hohen Abstraktionsniveau gehalten. Daraus ergibt sich für den Lehrer im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts ein Freiraum, ein Interpretationsspielraum, wie ich ihn im folgenden nennen werde. Die vorliegende Arbeit ist in erster Linie der Frage gewidmet, auf welche Weise die Lehrer diesen Interpretationsspielraum nützen. 1)

Es wird zwischen individueller und kollektiver Interpretation dieser Ziele unterschieden, und für diese beiden Interpretationsarten werden Voraussetzungen und Konsequenzen aufgezeigt. Bei der Behandlung dieser Hauptfrage wird auch die Bedeutung der Bewusstheit von und der Identifikation mit Zielen diskutiert. Weiter werden Aussagen gemacht über die Bedeutung der Werthomogenität innerhalb einer Schule für den Erziehungsprozess.

Die ganze Arbeit verstehe ich nicht einfach als eine neutrale Abhandlung eines Realitätsbereichs, sondern als persönliches Engagement in der Problematik der konfessionellen Schulen. Die Ableitungen sollen für die konfessionellen Schulen ein Beitrag zu deren Standortbestimmung bezüglich ihrer Zielerreichung leisten, den öffentlichen Schulen als Anstoss zum Ueberdenken der Bedeutung der Interpretation von Zielen dienen. Auch sollen sie soweit möglich den Austausch von Erfahrungen bezüglich der eingesetzten Mittel zwischen den beiden Schultypen fördern.

1) Damit lässt sich diese Untersuchung auch in einem der Postulate, in welcher Richtung die heutige Pädagogische Forschung gehen soll, einordnen, die C. Rapaport am 3.Kolloquium für Leiter von Bildungsforschungsinstituten in den Ländern des Europarates (12.-14.9.1978) im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg, aufgestellt hat. Im ersten Postulat schlägt er vor, dass Untersuchungen über das "Verhältnis von formellen Vorgaben (Ziele,G.O.) und faktischem Unterricht" gemacht werden. (vgl. RAPAPORT 1979, S.92f).

1.2 Vorverständnis

Die Ausgangspunkte dieser Arbeit liegen in zwei Problemkreisen, die ich im Verlaufe des Soziologiestudiums kennengelernt habe. Im Rahmen eines grossen, vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts über interorganisationelle Systeme habe ich durch eine Studie an einigen Mittelschulen der Innerschweiz Einblick in die Situation und Problematik der konfessionellen Schulen bekommen. (vgl. Borkowsy 1972). Da es in der Studie auch um Mobilitätsstrategien (z.B. eidgenössische Maturaanerkennung) dieser Schulen als Organisationen ging, wurden auch Fragen der besonderen Ziele dieser Schulen behandelt.

Den zweiten Anstoss, mich mit der Problematik von Erziehungszielen konfessioneller Schulen zu befassen, erhielt ich aus meiner Teilnahme an einer Pilotstudie über 'kulturelle Codes' 1) Diese Studie war Teil des Projektes "World Society and Educational Code" (vgl. Heintz 1976). Die Pilotstudie befasste sich mit der Frage der Genese und Entwicklung eines kulturellen Codes als Instrumentarium zur Aufnahme und Verarbeitung von Information durch das Individuum. Wenn nun Schulen einen Teil dieser Vermittlung von solchen Codes übernehmen, schien mir in diesem Zusammenhang die Frage nach der Effizienz von konfessionellen Schulen besonders wichtig.

Der heutige Stand der Codetheorie erlaubt jedoch noch nicht, die schulische Erziehung nach konfessionellen Grundsätzen als Vermittlung eines bestimmten Codes zu untersuchen. Da aber die Frage, ob es gelingt, den Schülern an der konfessionellen Schule bestimmte Werthaltungen zu vermitteln, für diese Schulen von existentieller Bedeutung ist, schien es mir wichtig, als vorbereitender Schritt die konfessionellen Schulen aufgrund ihrer unterschiedlichen Ziele mit den öffentlichen Schulen zu vergleichen, um Hinweise über die unterschiedliche Sozialisationswirksamkeit der beiden Schulen zu erhalten.

1) Unter 'kulturelle Code' ist ein Instrumentarium zu verstehen, das aus einer Anzahl von Konzepten besteht, mit Hilfe derer ein Individuum seine Alltagserfahrungen kognitiv verarbeitet (codiert) (vgl. OBRECHT et. al., 1976).

In meiner Lizentiatsarbeit "Ziele und Strukturen öffentlicher und konfessioneller Schulen", die im I. Teil in den Kapiteln 1-6 zusammengefasst ist, habe ich den Strukturvergleich zwischen den beiden Schulen durchgeführt und bin, im Kontakt mit der Realität der Schule, auf den Freiraum aufmerksam geworden, über den der Lehrer vor allem bezüglich einer Erziehungsaufgabe verfügt. Daher wurde in der anschliessenden empirischen Untersuchung (II. Teil, Kap.1) diesem Aspekt ein besonderes Gewicht beigemessen.

1.3 Aufbau der Studie

Zuerst wird der Versuch unternommen, die Entstehung der konfessionellen Schule mit besonderer Berücksichtigung der Situation im Kanton Zürich aufzuzeigen. Dabei schien mir wichtig, auch auf die Entstehung von konfessionellen Schulen in den letzten 100 Jahren hinzuweisen, als eine Konsequenz der Auflösung der Werthomogenität innerhalb der Gesellschaft, in der die staatliche Schule von den Eltern nicht mehr als alleinigültige Erziehungsinstitution akzeptiert wurde.

Anschliessend werden die Ziele von öffentlichen und konfessionellen Schulen verglichen. Die wichtigste Unterscheidung wird gemacht anhand der beiden Hauptaufgaben der Schule : Erziehen und Ausbilden. Weiter wird versucht, die Verschiedenheit bezüglich der Ziele in verschiedene Dimensionen zu fassen. Als Exkurs werden die unterschiedlichen Randbedingungen von öffentlichen und konfessionellen Schulen aufgezeigt.

Die Vorstellung von zwei organisations-soziologischen Modellen bildet die theoretische Grundlage für den Strukturvergleich. Das klassische Bürokratiemodell sowie das Human-Relation-Modell werden auf den vier Dimensionen

- Entscheidungsstruktur
- Kontrolle
- Kommunikationsstruktur
- Innovationsspielraum

beschrieben und die öffentliche sowie die konfessionelle Schule den Modellen zugeordnet.

Die letzten beiden Kapitel des I. Teils führen zur zentralen Problematik. Die Notwendigkeit der Zielinterpretation wird aufgezeigt und beschrieben, auf welche Weise diese Zielinterpretation durchgeführt werden kann. Als Hypothese wird postuliert, dass diese Zielinterpretation an öffentlichen Schulen eher individuell durch den einzelnen Lehrer, an der konfessionellen Schule eher kollektiv durch den Lehrkörper geschieht.

Um diese Annahme zu prüfen, wird eine Reihe von Hypothesen aufgestellt, die den Ausgangspunkt für eine empirische Untersuchung bilden.

Die Untersuchungsanlage, insbesondere die Wahl der Untersuchungsmethoden, das Vorgehen durch zwei Fallstudien und die Auswahl der zu untersuchenden Schulen werden im 3.Kap.des II. Teils beschrieben.

Das folgende Kapitel bezieht sich auf die erste Hypothesengruppe und liefert empirische Resultate zur Zuordnung der beiden Schulen zu den Organisationsmodellen.

Anschliessen wird die Analyse der Gespräche mit den Lehrern über die Zielinterpretation vorgelegt und ein Ausblick hinsichtlich der Verwirklichung einer kollektiven Zielinterpretation an den beiden Schulen gegeben.

2. GESCHICHTE DER KONFESSIONELLEN SCHULEN

2.1 Die Verhältnisse in Europa

Seit Beginn des Schulwesens im Abendland (5.Jhd) bis zum 15. Jahrhundert sind praktisch alle Schulen kirchliche Einrichtungen, nämlich als Klosterschulen (Disentis seit dem 8.Jhd., Engelberg seit dem 12.Jhd.), als Domschulen und - in bedeutendem Masse vom 13.Jhd. an - als Pfarreischulen. Die Motive bei diesen Schulgründungen waren vor allem der Gedanke an den Nachwuchs für kirchliche Berufe, aber auch der Kulturauftrag des Evangeliums.

Mit der Glaubensspaltung im 16.Jhd. kam es zu konfessionellen, also zu evangelischen und katholischen Schulen. Es entstanden immer mehr Ordensgemeinschaften, die sich mit ihren Schulen bestimmten gesellschaftlichen Schichten zuwandten. Zum Beispiel widmete sich die "Genossenschaft der Brüder der christlichen Schulen" (gegründet im Jahre 1684 von Jean Baptiste de La Salle in Reims) ausschliesslich der Bildung der sozial schwachen Schichten des Volkes, vor allem in der unentgeltlichen Unterweisung in den Elementarfächern und in der religiösen Bildung. Der Orden der Ursulinen und der Orden der "Englischen Fräulein" gründeten eine grosse Anzahl von Mädchenschulen vor allem für die mittleren und höheren Gesellschaftsschichten. Diese Frauenorden nahmen sich auch frühzeitig der Ausbildung der Lehrerinnen an. Die Jesuitenschulen machten in den katholischen Ländern Italien, Spanien und Frankreich vom 16. bis 18. Jahrhundert das gesamte höhere Schulwesen aus, d.h. die Mittelschulen und vor allem auch die Universitäten.

Die Geschichtliche Entwicklung des 18. und 19. Jahrhunderts war vor allem gekennzeichnet durch die Einheitsbestrebungen in Deutschland und in Italien, die viele selbständige Kleinstaaten zum Verschwinden brachten. Für diese entstehenden Nationalstaaten war es existentiell, die Einheit der Nation zu betonen und alle Kräfte in dieser Richtung zu mobilisieren. Eine Be-

sinnung auf "eigene Kräfte" drängte sich auf, die mit dem Ruf nach "einem Heer, einem Recht und einer Schule" verbunden war. Es gab durchaus sachliche Gründe, die Schule ins Auge zu fassen: die Hebung der militärischen Tüchtigkeit, die Schulung der Bürger im Hinblick auf die neuen Volksrechte und die beginnende industrielle Entwicklung. Die nationalstaatliche Tendenz und das liberale Gedankengut waren die weltanschaulichen Gründe, die die Entstehung des neutralen, staatlichen Schulwesens förderten. Dabei wird die konfessionelle Schule zur Ausnahme, wenn man von der Einrichtung eines staatlichen Bekenntnisschulwesens in homogen katholischen Kontexten - für den Bereich der Volks- und Mittelschule - absieht.

Die vorübergehende Auflösung des Jesuitenordens (1773) durch die Kirche liess auch das hochentwickelte höhere Schulwesen der Jesuiten zusammenbrechen, das in die Hand des Staates überging. Manche Orden behielten ihre Schulen (z.B. die Benediktiner, Kapuziner und Dominikaner), und es entstand um die Wende zum 19. Jahrhundert und im Laufe des 19. Jahrhunderts auch eine Reihe von neuen Orden und religiösen Gemeinschaften, die sich der Bildungsaufgabe stellten (die Maristen-Schulbrüder 1817, die Brüder von der christlichen Lehre 1845 und manche Frauenorden). Die Wiederherstellung des Jesuitenordens 1814 liess an vielen Orten auch wieder neue konfessionelle Schulen entstehen.

Im allgemeinen hatten die in dieser Zeit entstandenen Ordensgemeinschaften auch soziale Zielsetzungen, die sich ebenfalls im Bereich der Schule konkretisierten. Daher dienten diese Schulen nicht mehr ausschliesslich zur Förderung des Ordens- und Priesternachwuchses, sondern sie verstanden ihre Aufgabe noch mehr als Dienst am Menschen und an der Gesellschaft, der aber letztlich als Dienst am Heil der Menschen verstanden wird (vgl. Homeyer 1971, S.107ff).

Die alten Mönchs- und Kirchenschulen des 12.-15.Jahrhunderts verfolgten weithin den Zweck, einen geeigneten Klerus heranzubilden. Der unmittelbare Akzent des Unterrichts lag darauf,

das zu lehren, was als notwendig angesehen wurde, um möglichst gute Kleriker entsprechend den Bedürfnissen der damaligen Kirche heranzubilden, und es wurde nicht unmittelbar danach gefragt, was gelehrt werden müsse, um den "Zöglingen" eine möglichst vollkommene Entfaltung der Persönlichkeit zu gewährleisten, und auch nicht, was gelehrt werden müsse, um die einzelnen in ihren spezifischen Fähigkeiten besonders zu fördern. Der Ausrichtung der Schule am unmittelbaren Wohl der Schüler kam daher nur geringe Bedeutung zu.

Im 17. Jahrhundert finden sich nun einerseits die höfischen Schulen und Gelehrtenschulen, die der damaligen Oberschicht der Bevölkerung offenstanden. Andererseits sind die ersten Ansätze zu einem Volksschulwesen sichtbar, wenn auch dessen Ausgestaltung und Wirksamkeit noch in sehr starkem Masse von den zuständigen lokalen Instanzen abhing.

Mit dem Anwachsen von Handel und Gewerbe und dem damit verbundenen Aufstieg des Bürgertums entstand eine Bevölkerungsgruppe, die Anspruch auf eine Schule erhob, die ihren Bedürfnissen entsprach. So entstanden die Bürgerschulen, die "Bürgerlichen Erziehungsanstalten" wie Abt Resewitz sie 1773 erstmals nennt (vgl. Lexikon der Pädagogik 1970, S.227). Es waren in der Regel gehobene Berufsschulen mit einem Unterricht in allgemeinbildenden Fächern, in Fremdsprachen und in gewerblichen und kaufmännischen Fächern. Meist war deren Besuch freiwillig und es wurde ein Schulgeld erhoben.

Vom Werthintergrund her waren die Bürgerschulen dem Kontext angepasst. Sie waren jedoch in dem Sinne Vorläufer der liberalen Schule, als Sachanforderungen im Vordergrund standen, als sie aus einem Sachbedürfnis entstanden waren (Lesen und Schreiben lernen).

Eine ihrer Charakteristiken war, dass das Ziel dieser Schulen weitgehend vom Willen der Eltern bestimmt wurde, d.h. Inhalt, Methode und Form der Schule richteten sich nach dem Willen der

Eltern. Die subjektiven Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler traten auf diese Weise zweifellos viel stärker in das Blickfeld der "Sinnggebung der Schule" (vgl. Molinski 1969, S.10). Die Eltern aber hatten von der Bedeutung der schulischen Erziehung recht unterschiedliche und oft auch unzureichende Auffassungen und gestalteten die Schule dementsprechend unterschiedlich aus oder verzichteten im weiten Umfang sogar ganz auf schulische Ausbildung. Die Lehrer wurden bei dieser ziemlich exklusiven Zuständigkeit der Eltern für die Ziele der Schule gewissermassen als der verlängerte Arm der Eltern angesehen, die das zu leisten hätten, was die Eltern ihnen auftrugen.

Mit dem Aufstieg der Nationalstaaten anfangs 19. Jahrhundert - im Zuge ihrer zunehmenden Emanzipierung von der Kirche - kümmerte sich nun der Staat immer stärker um die Zweckbestimmung der Schulen. Ohne die staatliche Initiative wäre unser Schulwesen nie so weitreichend und so qualitativ entfaltet, wie wir es heute haben. Aber man muss auch sehen, dass der Staat nun stark dazu neigte, die Schule als eine Institution anzusehen, die vornehmlich seinen eigenen Interessen zu dienen hatte. Sie wird zum "Werkzeug der Staatsgewalt.." und "... ihre Aufgaben und Ziele sollen der Idee des Radikalismus dienstbar gemacht werden." (Greiner 1933, S.81). Das führte dazu, dass es als einer der wichtigsten Zwecke der Schule angesehen wurde, die Schüler so auszubilden und zu bilden, wie es den Bedürfnissen des Staates entsprach. Die Lehrer wurden in dieser Sicht der Dinge als Funktionäre des Staates betrachtet, die dessen Ideologie und Interessen zu vertreten hatten, unter Umständen auch gegen den Willen der Eltern, der Kirche usw. und notfalls auch gegen die Bedürfnisse der Schüler.

2.2 Die Verhältnisse in der Schweiz ab 1830

Bevor man die Verhältnisse der Schule in dieser Periode betrachtet, ist es notwendig, kurz auf eine Entwicklung einzugehen, die für die Schweiz charakteristisch ist. Aus verschiedenen wirtschaftlichen und politischen Gründen, z.B. die fehlende Aus-

einandersetzung mit einer Monarchie, ist die Ausbildung eines Bürgertums in der Schweiz nur in sehr begrenztem Masse erfolgt (vgl. DEUTSCH 1976). Damit verbunden ist das Fehlen von Bürgerschulen. Seit der Reformation gibt es auf der Volksschulstufe nur konfessionelle Schulen, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu Staatsschulen werden.

Es fällt auf, dass in der Organisation der Schule bis 1830 versucht wurde, zwei Prinzipien zu vereinigen: das kirchliche und das weltliche (staatliche).

Einen sehr starken kirchlichen Zug wies die Schule darum auf, weil trotz der Helvetik und Mediation kein vollständiger Bruch in der Beziehung zwischen Kirche und Staat eingetreten war und die Schule somit einen guten Teil der Tradition der sozusagen rein kirchlichen Volksschule des 18. Jahrhunderts übernommen hatte. Das Hauptfach, dem am meisten Stunden eingeräumt wurden, war der Religionsunterricht. Dazu kam, dass die direkte Aufsicht über die Dorfschulen durch die Ortspfarrer ausgeübt wurde.

Was bis 1830 staatlich war an der Volksschule, das hatte zum grossen Teil die Helvetik gebracht, doch hielt die Tendenz nach Verstaatlichung des Schulwesens auch in den Perioden der Mediation und Restauration an. Da ist zunächst die durch das helvetische Direktorium proklamierte Unentgeltlichkeit der Schule für Unbemittelte, woraus der Staat dann die Verpflichtung zum Schulbesuch ableiten konnte. Im weiteren lag der in der Helvetik erfolgten Schaffung eines schweizerischen Erziehungsrates der Gedanke zugrunde, die Volksschule aus der Verantwortung der Kirche herauszulösen und der Aufsicht eines eigens dazu bestellten staatlichen Organs zu unterstellen. Eine ausführliche Beschreibung dieses Prozesses findet sich bei Martha Greiner die dazu schreibt: "Man hatte gehofft, alle Kompetenzen der Kirche auf die Behörden übertragen zu können und die Kompetenzen der Kirche mit einem Schlag aus der Schule eliminieren zu können" (GREINER 1933, S.42).

Tab. 2 Entwicklungsgeschichtliche Uebersicht der staatlichen und konfessionellen Schulen

	ADRESSATEN HERKUNFT DER ADRESSATEN	BEZIEHUNGEN ZU KIRCHE RESP. STAAT
SCHULEN UNTER KIRCHLICHER LEITUNG BIS 1500	Oberschichtskinder (Adelige) zukünftige Priester und Ordensleute	enge Beziehung zur Kirche
KONFESSIONELL GETRENNTE SCHULEN 1500 - 1830	Oberschichtskinder z.T. breitere Bevölkerungsschichten (Volksschulen)	enge Beziehung zur entsprechenden Kirche
BUERGERSCHULEN 1770 - 1870	breitere Bevölkerungsschichten Kinder des Bürgertums	lockere Beziehungen zur Kirche und auch zum Staat
STAATLICHE SCHULEN AB 1830	alle Kinder	von der Kirche getrennt staatliche Institution

TRAEGERSCHAFT	ZIELSETZUNG	BEISPIELE
Ortskirchen Orden	Ausbildung von zukünftigen Priestern und Ordensleuten	Klosterschule Disentis Stiftschule Engelberg
Orden reformierte Geistlichkeit Pfarreien	Ausbildung der Priester und der politischen und gesellschaft- lichen Elite allg. Volksbil- dung vor allem in den Regionen	Kollegium Spiritus Sanctus Brig Carolinum (Stift- schule) Zürich "Alltagsschule" "Repetierschule"
Bürgergemein- schaften	spezifisches Wissen und Fähigkeiten zur Berufsausübung	preussische Bürgerschulen, in der Schweiz selten Privatinstitute in grösseren Zürich- seegemeinden (vgl. ERNST 1929, S.6)
Staat	humanistisches Erziehungsideal allgemeine Stu- dien und Berufs- vorbereitung	Kantonale Volksschule

Die Zeit der Regeneration, ab 1830 war gekennzeichnet durch die Auseinandersetzung der Kirche mit den liberalen Kräften, die das "Herausrücken der spezifisch christlichen und kirchlichen Bildungsgüter aus dem Mittelpunkt des Bildungszieles heraus" als eminente, geschichtliche Notwendigkeit betrachteten (vgl. HUMM 1936, S.43). Aus vielen Akten und Verlautbarungen liberaler Politiker dieser Zeit ist ersichtlich, dass diesem Streben nach einer staatlichen Schule vor allem weltanschauliche Ziele zugrunde lagen: "... eine eidgenössische gleichgeschaltete Volksschule sollte der Gesinnungsbildung in liberal-radikaler Richtung dienen: (MOERSCH 1964, S.247).¹⁾

Die obengenannte Entwicklung fand wohl in der ganzen Schweiz statt, wurde aber innerhalb der einzelnen Kantone politisch ausgetragen. Parallel zu dieser Entwicklung auf kantonaler Ebene wurden die Schulfragen auch auf eidgenössischer Ebene diskutiert. Nachdem verschiedene Vorlagen der liberal-radikalen Kreise verworfen wurden (z.B. Ausschluss von Geistlichen und Ordensleuten aus der Schule (1871), Forderung nach rein "weltlichem Unterricht" (1872), erhielt ein Kompromissvorschlag von Alt-Bundesrat Jakob Dubs im Jahre 1874 die Zustimmung des Volkes. Der Artikel 27 (Alinea 2-4) der Bundesverfassung lautete nun:

"Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich.
Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können.

1) Ausführliche Beschreibung der Entwicklung dieses "Schulkampfes", auch anhand politischer Entscheide, finden sich (für Deutschland) bei JOSEF ESTERHUES (1958), (für die Schweiz) bei JOSEF MARSCHALL (1948), und (für den Kanton Zürich) bei HEINRICH ERNST (1929), MARTHA GREINER (1933), PAUL FREY (1953) und bei MAGNUS WOLFENBERGER (1966).

Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen".¹⁾

Als wohlgemeinter Kompromiss war diese Formulierung unausweichlich dem Kampf um die Interpretation unterworfen.

2.3 Exkurs: Die Beziehung zwischen der konfessionellen Schule und der Werthomogenität einer Gesellschaft

Nachdem während ca. 1000 Jahren die Schule sich auf eine gemeinsame christliche Grundlage in der Gesellschaft stützen konnte, erlitt sie den ersten Einbruch durch die Reformation. Da sich die einzelnen Gebiete geographisch sehr eindeutig und vollständig zur einen oder anderen Konfession bekannten, war die Entstehung der Bekenntnisschulen nichts Besonderes, denn die Schule konnte sich weiterhin, innerhalb ihres Einzugsgebietes, auf eine homogene Bevölkerung stützen.

Die Auflösung dieser (Wert-)Homogenität begann anfangs 19. Jahrhundert einerseits durch die Ausbreitung des liberalen und später des sozialistischen Gedankengutes, andererseits durch die zunehmende Migration und damit verbunden die Vermischung von katholischen und reformierten Bevölkerungsgruppen. Die heute bestehenden Bekenntnisschulen haben daher verschiedene Entstehungsgeschichten.

Eine Gruppe ist gebildet aus Schulen, die auf die vorreformatorische Zeit zurückgehen, meist Klosterschulen, die ihre ursprüngliche Orientierung an christlichen (später katholischen oder reformierten) Zielen bewahrt und behauptet haben (Disentis, Engelberg, Stiftschule Zürich etc.), somit Schulen, die durch die besonderen Zeitumstände zu Bekenntnisschulen geworden sind,

1) Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 25. Mai 1874

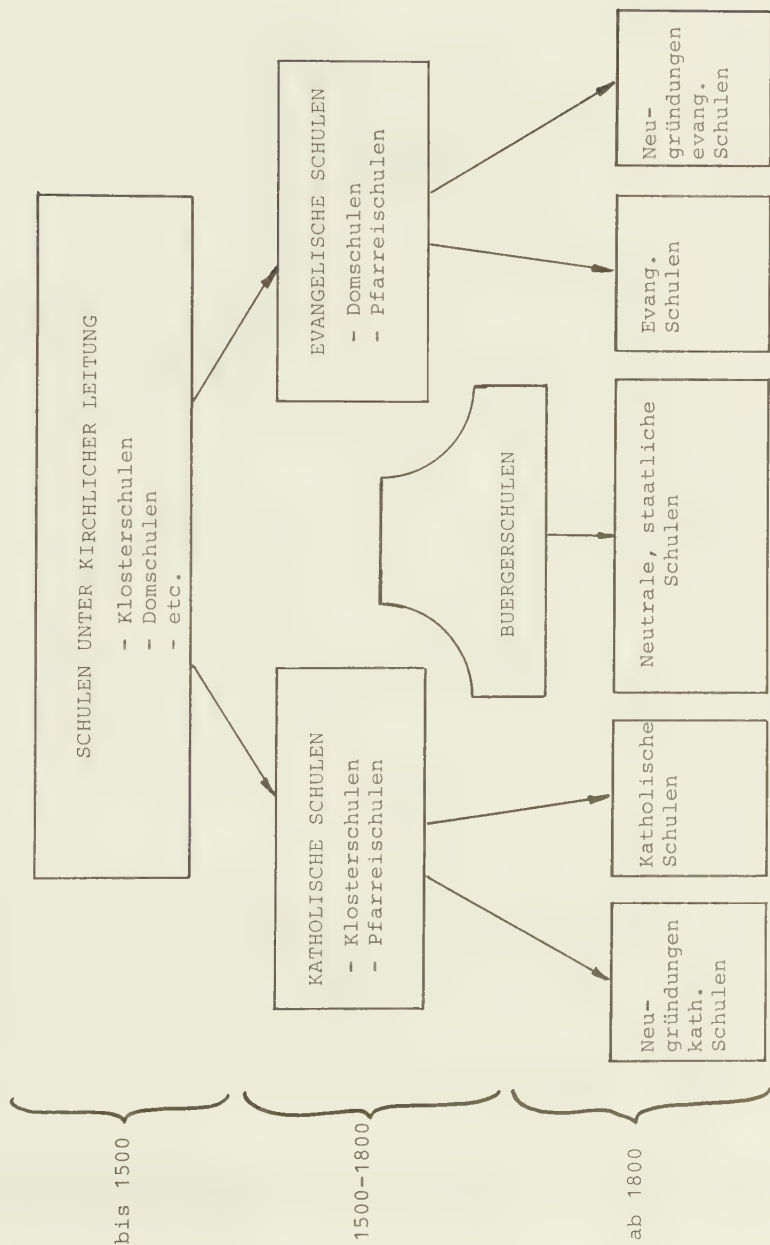
währenddem andere in öffentliche, neutrale Schulen umgewandelt wurden.

Eine zweite Gruppe von Bekenntnisschulen umfasst jene Schulen, die eigens zu diesem Zweck errichtet wurden, d.h. einer bestimmten Bevölkerungsgruppe die Möglichkeit gaben, ihre Kinder im Geiste des gewünschten Bekenntnisses erziehen zu lassen. Hier finden wir zuerst (als Folge der Reformation) die reformierten und katholischen Pfarreischulen in der Westschweiz (im Kanton Zürich in Dietikon), dann die evangelischen Primarschulen und das Lehrerseminar und später die katholischen Sekundarschulen und das Untergymnasium in Zürich als Folge der Entstehung der neutralen Staatsschule unter dem Einfluss des Liberalismus.

Die Spannungen, die zur Entstehung dieser Bekenntnisschulen geführt haben, beschreibt Karl Erlinghagen wie folgt:

"Da nun die Erziehung ihrem inneren Wesen nach weltanschaulich geprägt ist, das Schulwesen bei uns aber als eine Veranstaltung des Staates aufgefasst wird und dieser in einer pluralistischen Gesellschaft weltanschaulich neutral sein soll, so ist der in diesem Raum sich abspielende Erziehungsvorgang in Spannungen geraten..." (ERLINGHAGEN 1964, S.28).

Fig. 1 Entstehungsgeschichtlicher Ueberblick der konfessionellen Schulen



2.4 Die Verhältnisse im Kanton Zürich ab 1830

Bei der nun folgenden Beschreibung der Verhältnisse im Kanton Zürich muss immer berücksichtigt werden, dass es sich um einen relativ homogenen reformierten Kontext handelt, da in katholischen Kontexten die Problematik eine andere ist.

In der Zeit nach der Mediation ist im Kanton Zürich eine vielfältige Tätigkeit im Bereich des Schulwesens zu verzeichnen, die auch in den verschiedenen Unterrichtsgesetzen einen Niederschlag fand. Ein Hauptargument in dieser Diskussion war die von der liberalen Zürcherregierung (1804-1839) angestrebte Ablösung der Schule von der Kirche.

Das Unterrichtsgesetz von 1832 und dasjenige von 1859 enthielten noch einen religiösen Zweckparagrafen, der bestimmte, die Kinder seien zu "geistig-tätigen, bürgerlich-brauchbaren und sittlich-religiösen Menschen" heranzubilden. ¹⁾ Das Unterrichtsgesetz von 1869 beinhaltete jedoch bereits eine klare Trennung von Kirche und Staat, und bei jenem von 1899 wurde auf die Formulierung eines Zweckparagrafen überhaupt verzichtet, weil man sich nicht auf eine gemeinsame Formulierung einigen konnte. Die genannte Trennung von Kirche und Staat beschreibt Martha Greiner sehr treffend:

"Um die Schule den staatlichen Interessen besser und ungehindert unterordnen zu können, soll der Einfluss der Kirche wiederum reduziert werden. Das Bewusstsein, dass die Kirche einst Herrschaftsrechte über die Schule ausgeübt und in einer Zeit, da der staatliche Einfluss noch gering war, ihren Inhalt sowohl als auch die Form bestimmt hatte, wirkt noch mächtig nach. Nun glaubt sich der radikale Staat dazu berufen, diesen Gedanken gründlich auszurotten

1) Unterrichtsgesetz des Kantons Zürich vom 28.Sept.1832, Art.1
" " " " vom 23.Dez. 1859, Art.1

und zwar auf dem Wege der Entrechtung der Kirche auf dem Gebiet der Schule... So treffen wir im Laufe der einzelnen gesetzgeberischen Arbeiten immer wieder auf das Bestreben, den Anteil der Kirche an der Schule auf ein Minimum zu reduzieren. Diese Bemühungen sind von Erfolg gekrönt. An der Schwelle des 20. Jahrhunderts ist die Kirche auch in ihrem Mitspracherecht über das vorzügliche Gesinnungsfach der Schule, den Religionsunterricht, wesentlich eingeschränkt und in letzter Linie vom guten Willen der Erziehungsbehörde abhängig. Ein zähes Verfolgen dieses Planes durch eine Reihe von Jahren und ungeachtet eines Wechsels in den einzelnen Personen hat es dem Staat ermöglicht, seinen Willen tatsächlich ausführen zu können und seine Ideen ungehindert zu realisieren". (GREINER 1933, S.81ff).

Die geistige Welt des Liberalismus, des Freisinns, des Atheismus und Naturalismus gab der öffentlichen Schule eine a-christliche und a-kirchliche Prägung. Darum sahen die Kirchen für die Wahrung des Glaubensgutes der Jugend keinen anderen Weg, als soweit immer und wo immer möglich ein eigenes, vom christlichen Geist geprägtes kirchliches Schulsystem aufzubauen (vgl. RAEBER 1967, S.3). Dies führte im Kanton Zürich zur Gründung des Evangelischen Lehrerseminars Unterstrasse (1869) und der Freien Evangelischen (Volks-)Schule (1874).

In den katholischen Kreisen des Kantons Zürich tritt der Gedanke zur Schulgründung erstmals 1880, verbunden mit der Anlage eines ersten Schulfond's, auf. Die Verwirklichung wurde aber erst 1924 mit der Eröffnung einer Katholischen Mädchensekundarschule möglich. Durch das päpstliche Rundschreiben "Divini illius magistri" von 1929 wurden die Katholiken in ihrem Bestreben, eigene Schulen zu gründen und zu unterhalten, bestärkt (vgl. PEIL 1963, Nr.79).¹⁾ In den folgenden Jahren bis

1) Das Rundschreiben "Divini illius magistri" erklärte den Besuch von katholischen Schulen für katholische Kinder als verpflichtend (VENETZ 1969, S.16).

heute folgten die Gründungen von weiteren vier katholischen Schulen.¹⁾

2.5 Die Kontroverse um die katholischen Bekenntnisschulen

Bei der folgenden Diskussion muss die Situation in zwei verschiedenen Kontexten unterschieden werden. Zuerst soll die Kontroverse um die katholischen Schulen in nicht-katholischen Kontexten beschrieben werden. Es wird sich dann in einem weiteren Schritt zeigen lassen, dass sich auch die konfessionellen Schulen in katholischen Kontexten in eine ähnliche Situation hineinbewegt haben.

Mit der Entstehung der neutralen, staatlichen Schulen im 19. Jahrhundert fand eine immer deutlichere Abgrenzung der katholischen Bekenntnisschulen statt. Gleichzeitig waren diese Schulen immer stärker den Angriffen ausgesetzt, die vorerst hauptsächlich aus dem ausserkatholischen Raum stammten.

Die katholischen Bekenntnisschulen wurden vor allem der Ideologisierung, der Ghetto- und der Erziehung zur Intoleranz bezichtigt. Die Öffentlichkeit sah in ihnen einen Fremdkörper, eine Institution, die in erster Linie nicht im Dienst der Volksgemeinschaft zu stehen schien, sondern darauf ausging, die Jugend von ihrer Umgebung abzusondern und enger an die Kirche zu binden (vgl. KUNZ 1966).

Man versuchte auch, durch Rekurse die Eröffnung von Privatschulen zu verhindern. Der Bundesrat lehnte diese Rekurse jedoch ab. Die Begründung enthält unter anderem folgenden aufschluss-

1) Sekundar-, Real- und Oberschule Sumatra (Knaben) 1949, Untergymnasium (Knaben und Mädchen) 1968, Sekundar- und Realschule Wiedikon (Knaben und Mädchen) 1970, Sekundar- und Realschule Schwamendingen (Knaben und Mädchen) 1974

reichen Absatz: "Die Privatschulen sollen das tun, was die öffentlichen Schulen nicht leisten können, nachdem das religiöse und konfessionelle Element ausgeschlossen ist ! ", nämlich das Religiöse pflegen . ¹⁾

Währenddem die Gegner der Bekenntnisschulen die notwendige Koordination des Schulwesens, die durch die Privatschulen erschwert wird, hervorhoben, argumentierten die Befürworter, dass eine solche Schule allein schon durch ihre Existenz auch ein Schutz der Freiheit aller Bürger sei, weil eine "freie Schule" den Staat zwingt, sein eigenes schulisches Angebot der fairen Konkurrenz auszusetzen (vgl. SCHUMACHER 1974).

Der Monopolanspruch der Staatsschule, dem zur Zeit der Blüte und der Herrschaft des Liberalismus noch eine geistige und pädagogische Grundkonzeption entsprochen hatte, trat in einen immer stärkeren Widerspruch zur zunehmenden Pluralität der Gesellschaft. Die Verfechter der Privatschulen gingen von dieser neuen Situation aus und verlangten, dass dem Staat nur eine gewisse Rahmenkompetenz in der Zielsetzung der Schule einzuräumen sei. Diese sollte sich allerdings darauf beschränken, bildungsmässig von den Schulen das zu verlangen, was allgemein anerkannterweise von einer schülergerechten Schule zu erwarten und um des Gemeinwohles willen zu fordern sei. Die darüber hinausgehende Zielsetzung und Organisation der Schule sei den gesellschaftlichen Kräften und Gruppierungen zu überlassen, mit der Möglichkeit, den Rahmenvorschriften entsprechende eigene Schulen bzw. Schulorganisationen zu schaffen, soweit nämlich Uneinigkeit darüber bestehe, wie eine unmittelbar am Wohl der Schüler orientierte Schule auszusehen habe und wieweit ein derartig besonders geprägtes Schulwesen mit den Erfordernissen des Gemeinwohles vereinbar sei (vgl. HOMEYER 1971).

1) Bundesblatt 1875, Bd. 3, S.271

Eine Ueberzeugung ist natürlich für alle Befürworter der konfessionellen Schulen grundlegend, nämlich die, dass alles Erziehen unabdingbar verbunden ist mit Vorstellungen über den "Sinn" menschlichen Daseins (vgl. SPECK 1971, S.379). Oder wie Waldemar Molinski es ausdrückt, wenn er sagt dass "Erziehung notwendig immer weltanschauliche Effekte erzielt, d.h. immer auch weltanschauliche Prägung bewirkt..." (MOLINSKI 1974, S.588). Denn oft wurden mit der Absicht der Entideologisierung einer unkontrollierbaren Ideologisierung die Türen geöffnet.

Diese obigen Diskussionspunkte bildeten jahrelang die Grundlage des "Schulkampfes", der vor allem auf der politischen Ebene ausgetragen wurde und der auf der liberalen Seite mit dem Ziel geführt wurde, alles Kirchliche systematisch von der Schule auszuschliessen. Dieser Kampf bildete die Legitimationsbasis der konfessionellen Schule für die innerkatholischen Kreise.

Verschiedene Faktoren trugen jedoch dazu bei, dass sich die Situation zusehends beruhigte. Dazu gehört sicher die Abschwächung des Liberalismus, der die geistige Grundlage für diese Auseinandersetzung gebildet hatte, in einer Zeit des steigenden ideologischen und gesellschaftlichen Pluralismus. Weiter ist durch die höhere geographische Mobilität der Bevölkerung eine Auflösung der konfessionellen Homogenität der Kontexte zu verzeichnen. Als dritten Faktor kann man die Entwicklung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik anführen, die dazu führte, dass eine Verschiebung des Gewichts von der Ziel- und "Sinn"-frage der Schule zur Frage nach der Methodik und Didaktik stattfand.

Mit dem Nachlassen der Notwendigkeit, sich gegen aussen zu verteidigen, eröffnete sich erst die Möglichkeit einer Diskussion im Innern der konfessionellen Schulen. Dadurch fand eine Annäherung der Problematik der konfessionellen Schulen in nicht-katholischen und katholischen Kontexten statt. Dort wurde man

sich nämlich bewusst, dass die Bekenntnisschule nur e i n e konkrete Ausdrucksform des christlichen und kirchlichen Beitrages auf dem Gebiet von Bildung und Erziehung ist (vgl. RAEBER 1970, S.24). Sieht man von den inneren Gründen, wie z.B. dem neuen Kirchenverständnis, das nach dem Konzil vor allem durch eine Oeffnung zur Welt hin und durch die Mitarbeit der Christen in der Gesellschaft charakterisiert ist, oder der geistesgeschichtlichen Entwicklung, die oben geschildert wurde, ab, so sind vor allem auch zwei materielle Faktoren zu nennen, welche zur Krise der katholischen Privatschulen geführt haben: der mangelnde Nachwuchs an Ordensleuten, die bisher praktisch ohne Besoldung die Lehreraufgaben erfüllten, und die übermässige finanzielle Belastung der Schulen, die einerseits mit diesem Mangel, andererseits mit dem Ausbau der Unterrichtstechnologie (Sprachlabor, Physiklabor, Turnhallen etc.) zusammenhängt.

Die nun einsetzende Diskussion wurde auf ganz verschiedenen Ebenen geführt:

- a) Ablehnung der Legitimation der Institution der konfessionellen Schule
- b) Kritik an den Zielen
- c) Kritik an den Mitteln

In der ersten Gruppe befinden sich Leute wie Jean Cardonnel oder Fritz Oser, die die Institution der Bekenntnisschule ablehnen. Cardonnel begründet diese Ablehnung damit, dass die Bekenntnisschule wie jede andere christliche Institution die Kirche zu einem Ghetto mache und die Freiheit des Menschen bezüglich des Glaubensaktes beschneide. Er verwirft die Idee einer "christlichen Bildung", da sie unweigerlich zur Absonderung und Enthumanisierung führe (vgl. CARDONNEL 1971, S.374ff). Fritz Oser lehnt solche Ziele der Bekenntnisschule wie die spezifische katholische Prägung ab, da sie nach ihm nichts mit der Schule zu tun hätten. Er plädiert dafür, dass die Lehrer mit einer katholischen Grundhaltung an öffentlichen

Schulen ihren Beitrag geben. Einzige Legitimationsmöglichkeit für eine Bekenntnisschule wäre ein Vorsprung bezüglich Methode, Lehrmittel, Schulräume, Curriculumforschung etc. (vgl. OSER 1971, S.376ff).

Die Krise der katholischen Schulen (in den katholischen Kontexten) ist in den letzten 10 bis 20 Jahren immer offensichtlicher geworden.

"Verschiedene Häuser mit Tradition haben bereits ihre Tore geschlossen und andere sehen ratlos der Zukunft entgegen. Nicht wenigen Schulen fehlt der eigene Lehrernachwuchs, in allen aber steigen die Betriebskosten sprunghaft an. Mit der Entwicklung neuer Schulmethoden wachsen auch die Ausbaubedürfnisse. Wer Schritt halten will, muss die technischen Einrichtungen mit grossem Kostenaufwand dem Stand der öffentlichen Schulen anpassen. Zu den finanziellen Sorgen gesellen sich vielerorts Zweifel an der Notwendigkeit und Nützlichkeit der konfessionellen Privatschulen". (MUELLER-MARZOHL (Hrsg.) 1972, S.2).

Gerade die Frage nach der Nützlichkeit und Notwendigkeit hat eine breite Diskussion über die Ziele der Bekenntnisschule ausgelöst. Neben der Suche nach einem Selbstverständnis war auch eine neue Legitimation gegenüber den potentiellen finanziellen Trägern der Schule notwendig. Es genügte nicht mehr, die unbestreitbaren Verdienste dieser Schulen und Institute für die zurückliegenden Jahrhunderte und Jahrzehnte aufzuzeigen, sondern es ging um die Darlegung der aktuellen Notwendigkeit von Schulen, die "von einem offenen Geist getragen werden" und die Möglichkeit bieten, "christliches Glaubensgut zu vermitteln und nach dessen Grundsätzen zu leben" (WOLFENBERGER 1976, S.10).

Die überall aufgebrochene Zieldiskussion fand ihren Kristallisationspunkt in der Prospektivstudie "Zukunft der katholischen Schulen". Die Arbeitsgruppe für Schulprojekte der "Expertenkom-

mission Inland" des Fastenopfers ¹⁾ fasste 1971 den Beschluss, eine Prospektivstudie durchzuführen. Darin bezog sich der zweite Punkt des Konzeptes auf die Frage der Ziele der Bekenntnisschulen:

"Gleichzeitig soll unabhängig davon ein Katalog von Zielvorstellungen der katholischen Schule erarbeitet werden, wobei vor allem die spezifisch christlichen und spezifisch katholischen Ziele formuliert werden sollen, doch auch bildungs- und gesellschaftspolitische, psychologische, humanistische Ziele. Dieser Zielkatalog wird von der grossen Kommission anhand der vorhandenen Literatur und Verlautbarungen erstellt und durch eine Vernehmlassung erweitert und komprimiert". (MUELLER-MARZOHL (Hrsg.) 1972, S.4)

Die Studie, von der aus auch Denkanstösse für die weitere Ziel-diskussion gegeben wurden, bildete in den folgenden Jahren die Sammelstelle für verschiedenste Diskussionsbeiträge. Die Entwicklung lässt sich auch sehr deutlich anhand der Publikationen, z.B. in der Zeitschrift "Schweizer Schule", verfolgen. ²⁾

Mit der Publikation der Resultate der Prospektivstudie, die neue Zielformulierungen und auch Empfehlungen an viele an der Erziehung interessierte Gremien enthielt, ³⁾ wurde die Diskussion

1) Hilfswerk der Schweizer Katholiken

2) Siehe Literaturverzeichnis Nr. 16,17,23,63,69,81,102,119,120.

3) Vgl. MUELLER-MARZOHL, ALFONS/BUENTER, WILLY (Hrsg.): Prospektive der katholischen Schulen. Luzern 1975, S.47
Empfehlungen zuhanden der

- Träger katholischer Schulen
- Leiter katholischer Schulen
- kirchlichen Gremien
- kirchlichen Öffentlichkeit
- politischen Öffentlichkeit
- Präsidentenkonferenz der katholischen Erziehungsinstitutionen der Schweiz, des Bildungsrates der Schweizer Katholiken, der Arbeitsstelle für Bildungsfragen

über die Ziele der katholischen Schule vorerst abgeschlossen.

Das Konzept der Studie hatte aber auch einen Punkt enthalten, der nicht bearbeitet wurde, aber eine unmittelbare Konsequenz der Zieldiskussion ist, nämlich die Frage nach den Mitteln, mit denen die postulierten Ziele erreicht werden sollen.

Dieser Punkt lautete:

"- in einer auf wenige ausgewählte Schulen beschränkten Forschung soll festgestellt werden, ob und wie diese Zielvorrichtungen erreicht werden. Dies hat durch gezielte Befragung der Leiter, des Lehrkörpers und der Schüler sowie durch teilnehmende Beobachtung zu geschehen". (MUELLER-MARZOHL (Hrsg.) 1972, S.5).

Nach der Frage nach den Zielen und den Mitteln zu deren Erreichung, könnte man die "Wirksamkeit", die Effizienz einer Schule als Ziel-Mittel-Relation verstehen. Oft werden Zweifel an eben dieser Wirksamkeit der "christlichen Erziehung" angeführt. Ludwig Räber umschreibt diese Problematik in seinem Exposé über das Elternrecht mit folgenden Fragen (RAEBER 1967, S.5):

"Welchen Typ von Menschen formen diese innerkirchlichen Schulen ? Sind die Schüler wissenschaftlich ebenbürtig oder überlegen ? Wirken sie menschlich echt und überzeugend ? Tragen sie den Geist des Apostolates in sich ? Sind sie, der Schule "entronnen", wirkliche Strahlungsherde überzeugender Gläubigkeit ? Haben sie die gewinnende Bereitschaft zum Dialog und die Fähigkeit zum anspruchsvollen Dialog ?"

Im nächsten Kapitel soll nun eingehender erläutert werden, in welchem Masse die vorliegende Arbeit sich mit der Frage der Erziehungsmittel und der Zielerreichung befasst.

3. DIE VERSCHIEDENHEIT DER ZIELE AN OEFFENTLICHEN UND AN KONFESSIONELLEN SCHULEN

Bei der Analyse der Ziele der öffentlichen und der konfessionellen Schule werden wir in zwei Schritten vorgehen. Zuerst betrachten wir formale und inhaltliche Unterschiede, die sich in den offiziellen Zielangaben finden lassen. Anschliessend werden dann Unterschiede in der Interpretation dieser Ziele untersucht.

3.1 Ausbildungsziele versus Erziehungsziele

Bei der folgenden Zieldiskussion gehen wir von Wolfgang Brezinkas Definition der Erziehung aus. Er versteht darunter Handlungen, durch die versucht wird, das Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten mit psychischen und/oder sozialkulturellen Mitteln in Richtung auf grösstmögliche Annäherung an gesteckte Erziehungsziele zu verändern (vgl. BREZINKA 1971, S. 33). Mit "Dispositionsgefüge" ist die Summe kognitiver, affektiver und psycho-motorischer Verhaltensbereitschaften gemeint, die gewöhnlich Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen, Einstellungen, Tugenden usw. genannt werden. Auch Benjamin Bloom arbeitet in seiner Taxonomie von Lernzielen mit ähnlichen Begriffen (vgl. BLOOM 1956). Diese verschiedenen Verhaltensbereitschaften lassen sich nun um zwei Dimensionen gruppieren, die als Wissen und Fertigkeiten einerseits und als Werthaltungen andererseits bezeichnet werden könnten. Andere Autoren nehmen ähnliche Unterscheidungen vor. So Royston Lambert, der von "instrumental" und "expressiv goals" spricht (LAMBERT et al. 1970, S. 45), oder Alfred Petzelt, der von der Bildung als Einheit von Unterricht und Erziehung spricht (vgl. PETZELT 1969, S. 85).

Wir werden in der weiteren Diskussion diese Unterscheidung beibehalten und die Ziele auf Grund dieser Dimensionen "Ausbildungsziele" und "Erziehungsziele" nennen. Dabei ist natürlich

keineswegs unterstellt, dass diese beiden Ziele unabhängig voneinander verfolgt werden können; es handelt sich vor allem um eine analytische Trennung. Es ist zwar oft unter Berufung auf die Neutralität einer Schule die Trennung der beiden Aspekte bzw. die Beschränkung auf Ausbildung gefordert worden (vgl. FISCHER 1972, S.121). Die Schule kann sich jedoch nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen beschränken. Auch wenn sie nicht ausdrücklich erziehen will, tut sie es dennoch dauernd durch ihr "Milieu", durch ihre Art und Durchführung des Unterrichts (vgl. BECKER 1972, S.95). Diese Auffassung teilt auch Herbart mit seinem Wort "Ich kenne keinen Unterricht, der nicht erzieht" (HERBART 1964, S.16). Die Schule erzielt also immer auch erzieherische Effekte. Da wegen der Unmündigkeit der Schüler das Lernen nur mit einer gewissen Identifikation des Schülers mit dem Lehrer möglich ist und dieser in seinem erzieherischen Verhalten immer mehr oder weniger bewusst von weltanschaulichen Vorentscheidungen geleitet wird, bewirkt es immer eine weltanschauliche Prägung im Schüler (vgl. MOLINSKI 1968, S.21).

Nach den Ausführungen von Karl Erlinghagen sind es drei Bereiche, in denen auf Werte rekurriert wird. Der Unterrichtsvorgang verlangt vom Schüler bestimmte Verhaltensweisen und Haltungen. Es sind zum Teil Individualtugenden (Konzentration, Ausdauer, Ehrlichkeit usw.), zum Teil Sozialtugenden (Rücksicht, Hilfsbereitschaft, Sich-einordnen usw.). Mit der Behandlung von Unterrichtsgegenständen sind je nach Fach implizit oder explizit Werthaltungen verbunden. Aus dem Schulleben (Gruppe, Klasse, Schule) ergeben sich die genannten Tugenden in zwanqloserer Form noch einmal (vgl. ERLINGHAGEN 1969, S.51).

3.1.1 Ausbildungs- und Erziehungsziele als Organisationsziele

Bevor wir auf den Vergleich der beiden Schulen bezüglich ihrer Ziele eingehen, möchten wir zuerst noch einige allgemeine Aspekte der Ziele von Bildungsorganisationen erläutern.

In unserer Gesellschaft werden Ausbildungs- und Erziehungsziele nicht von Einzelnen oder von kleinen Gruppen, sondern in starkem Masse von Schulen als Organisationen getragen. Daher können diese beiden Ziele hier vorerst als Organisationsziele behandelt werden.

Die Schule gehört zu jener Kategorie von Organisationen, deren allgemeinstes Ziel es ist, auf bestimmte Weise auf eine Personengruppe einzuwirken, die zu diesem Zweck - zumindest vorübergehend - in die Organisation aufgenommen wird. Neben Schulen und Universitäten gehören zu dieser Gruppe auch Spitäler und Gefängnisse. Nun muss aber noch mehr auf die Komplexität der Zielproblematik der Schulen als Organisationen eingegangen werden. Bei einem industriellen Betrieb, der eine bestimmte Art von Produkten herstellt, oder bei einem Dienstleistungsbetrieb, der ganz bestimmte Dienstleistungen anbietet, ist es im allgemeinen möglich, ein präzises Ziel der Organisation anzugeben.

Meist erleichtert die kleine Anzahl Personen mit relativer Autonomie, die das Ziel dieser Organisationen bestimmen, eine präzise Formulierung, die ebenso durch die Tatsache gefördert wird, dass die Zielerreichung für die genannten Organisationen von existentieller Bedeutung ist im privatwirtschaftlichen Falle. In diesen Organisationen, da die Ziele klarer sind und somit auch das Problem der Operationalisierbarkeit besser lösbar, ist es eher möglich, alle organisationellen Massnahmen wie z.B. die Planung der Produktion, die Einrichtung der Produktionsmittel, die Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen am vorgegebenen Ziel auszurichten.

Bei der Betrachtung der Komplexität der Ziele müssen zwei Aspekte unterschieden werden. Der erste ist die inhaltliche Komplexität, auf die Niklas Luhmann in seinem Buch "Zweckbegriff und Systemrationalität" hinweist: "Bei der Vielfältigkeit der Ausbildungsziele in einer differenzierten Sozialordnung lassen sich keine handfesten Schulzwecke formulieren, auf die hin Organisa-

tion und Unterricht als Mittel geplant und kontrolliert werden könnten" (LUHMANN 1968, S.152).

Gegenüber vielen privatwirtschaftlichen Unternehmen vereinigt das Organisationsziel von Bildungsorganisationen eine Vielzahl in sich qualitativ und quantitativ verschiedener Einzelziele. Wir werden später noch die Vielfältigkeit der Erziehungs- und Ausbildungsziele mit dem gesellschaftlichen Pluralismus in Verbindung bringen.

Ein zweiter Aspekt neben der Vielfältigkeit der Ziele sind die vielfältigen Einflussnahmen auf die Zieldefinition, die durch den demokratisch organisierten Staat zustandekommen. Bei den staatlichen Schulen kompliziert sich dieser Tatbestand, weil für die Institution Schule dadurch, dass sie durch das politische System kontrolliert wird, in weitaus höherem Masse als für andere Institutionen und Organisationen eine Vielzahl von Zielvorstellungen geltend gemacht werden. Die Tatsache, dass die öffentliche Schule durch einen demokratischen Prozess zur Zielfindung gelangen muss, hat Konsequenzen auf den Grad der Abstraktheit ihrer Formulierung.¹⁾ Es wird versucht, einen Konsens herzustellen einerseits auf einem sehr allgemeinen Niveau (hoher Abstraktionsgrad) wie z.B. in den Zweckartikeln, die unverbindlich bleiben, oder andererseits auf einem plausiblen Niveau (tiefer Abstraktionsgrad), das oft methodisch-technische Aspekte betrifft.

Die weiter oben gemachte Unterscheidung zwischen "Ausbildungszielen" und "Erziehungszielen" deckt sich nun auch mit dem Grad der Abstraktheit dieser Ziele.

1) Willeke weist darauf hin, dass "auf alle konkreten Norm- und Zielentscheidungen, die weltanschauliche oder anthropologische Konflikte auslösen könnten, verzichtet wird", was zur Folge hat, "dass die Ziele immer formaler werden" und kaum noch als "sinn- und handlungsstrukturierend für die pädagogische Praxis angesehen werden können" (WILLEKE 1975, S.42).

Die Schulen dienen

- 1) der Verwirklichung eines bestimmten Standards an Wissen, Kenntnissen und Leistungen. Eine möglichst grosse Zahl von Schülern soll das Klassenziel erreichen, Prüfungen bestehen; Lehrpläne müssen erfüllt werden.
- 2) neben der Wissensvermittlung auch der Erziehung, d.h. der Weitergabe von sozialen und moralischen Normen, die nicht unmittelbar an die Gegenstände des Lernprozesses gebunden sind (Anstand, Kooperation, usw.)

3.1.2 Die Erziehungsziele in den Zweckartikeln

Bei der Vorstellung der Zweckartikel der öffentlichen und der katholischen Sekundarschule im Kanton Zürich beschränken wir uns fast ausschliesslich auf die Darlegungen, die den erzieherischen Aspekt betreffen, da bezüglich Ausbildung keine für unsere Fragestellung relevanten Unterschiede vorhanden sind.

Die nachfolgende Zielformulierung ist dem Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich ¹⁾ entnommen:

I Zweck der Volksschule

" Die Volksschule bildet Gemüt und Charakter. Sie macht den jugendlichen Geist empfänglich für alle edlen Regungen des menschlichen Seelenlebens, dass er gefestigt werde gegen die Einflüsse des Hässlichen, Rohen, Gemeinen in Neigungen und Leidenschaften. Sie bildet und fördert das Pflichtbewusstsein, die Arbeitsfreudigkeit, die Festigkeit in der Ueberzeugung, das Streben nach Wahrheit, Offenheit und Freiheit, den Sinn für treues, hingebendes, charakterfestes Handeln. Sie legt den Grund der Befähigung zur Selbsterziehung im Sinne der Forderungen der Aufklärung, der Humanität und der Toleranz.

1) Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule, S.400, 7.Auflage Zürich 1974. (Vom Erziehungsrat erlassen am 12.Juli 1966, in Kraft gesetzt auf Beginn des Schuljahres 1967/68).

So ist die Volksschule eine Stätte allgemeiner Menschenbildung. Wohl soll sie ein gewisses Mass von Kenntnissen und Fertigkeiten vermitteln, die notwendig sind für ein gedeihliches Fortkommen im Leben. Wahre Menschenbildung offenbart sich aber nicht ausschliesslich im Wissen und Können; ihr charakteristisches Merkmal liegt vielmehr in der Harmonie eines lauterer Innenlebens und des Handelns, das stets auf das Wohl des Ganzen gerichtet ist und nie das Licht zu scheuen hat".

Die Statuten des Vereins Freie Katholische Schulen Zürich formulieren ihre Erziehungsziele wie folgt: ¹⁾

Zweck Artikel 2

"Der Verein bezweckt die Errichtung und Führung von Schulen, die im christlichen Geiste geleitet werden und gleichzeitig den Anforderungen der zürcherischen Schulgesetzgebung entsprechen. Die Schulen stehen den Kindern aller Volksschichten vor allem aus denjenigen Pfarreien offen, deren Kirchgemeinde oder Kirchenstiftung Mitglied des Vereins ist".

Die Broschüre "Freie Katholische Schulen in Zürich" schreibt zum Ziel der Schulen:

"Die katholischen Schulen bieten den Eltern aufgrund des verfassungsmässig festgelegten Erziehungsrechtes als freie Schulen die Möglichkeit, von ihrem Elternrecht Gebrauch zu machen und ihre Kinder einer Schule anzuvertrauen, die dem katholischen Glaubensgut verpflichtet ist".

1) Statuten des Vereins Freie Katholische Schulen Zürich, S.1
Von der Generalversammlung vom 24.Juni 1971 beschlossen und
mit sofortiger Wirkung in Kraft gesetzt.

3.2 Dimensionen der Verschiedenheit

3.2.1 Wertgebundenheit

Die katholische Schule gibt sich als dem katholischen Glaubensgut verpflichtet zu erkennen. Somit bindet sie sich ausdrücklich an ein bestimmtes System von Aussagen über den Menschen, das zwischenmenschliche Zusammenleben und über die materiellen und geistigen Bedingungen (Welt), in der dies stattfindet. Dabei darf natürlich nicht vergessen werden, dass die Theologie, hier verstanden als wissenschaftliche Reflexion der christlichen Offenbarung, keineswegs die Prinzipien enthält, aus denen die entsprechenden pädagogischen Einsichten und Normen abzuleiten wären.¹⁾ Darin unterscheidet sich unter anderem die christliche Theologie z.B. von der Anthroposophie, die als solche bereits eine eigene Pädagogik enthält (vgl. HOMEYER 1971, S.109).

Zur Bestimmung der Wertgebundenheit der Ziele von öffentlichen Schulen möchten wir zuerst die Gliederung von Wolfgang Fischer anwenden (vgl. FISCHER 1972, S.119ff). Er unterscheidet unter anderem zwischen einer wertneutralen und einer wertpluralistischen Pädagogik. Obwohl Wolfgang Fischer von Pädagogik allgemein und nicht von Erziehungszielen resp. Ausbildungszielen spricht, trifft er genau unsere Fragestellung, nämlich inwieweit "im Unterricht und in der Erziehung ganz bestimmte Wertvorstellungen und die dazugehörigen Normen vermittelt und angeeignet werden" (FISCHER 1972, S.119).

Die Wertneutralität wäre nach ihm "jene Konzeption von Pädagogik, die sich dagegen zur Wehr setzt, dass im Unterricht und in der Erziehung ganz bestimmte Wertvorstellungen und die dazugehörigen Normen vermittelt werden" (FISCHER 1972, S.120).

1) Zum Verhältnis Theologie - Pädagogik siehe auch MASSNER 1970, S.41ff.

Es wird bewusst auf eine Orientierung des pädagogischen Handelns an Werten und sittlichen Normen verzichtet. Der Wertepluralismus dagegen verfolgt die Absicht, verschiedene Werthaltungen zur Auswahl zu stellen. Sowohl die Wertneutralität wie der Wertpluralismus sind dadurch charakterisiert, dass sie die Bindung des zu Erziehenden an ein bestimmtes Wertsystem ablehnen. Der Wertpluralismus, dem die Ziele der öffentlichen Schulen am ehesten entsprechen, steht in einer Beziehung zur pluralistischen gesellschaftlichen Realität, betrachtet diese als unterstützungswürdig und geht mit ihr somit eine Abhängigkeit ein. Wohl legt er sich nicht auf eine der mehreren anerkannten oder zumindest nicht abgewiesenen Werteinstellungen, Gesinnungen, moralisch-normativen Positionen fest, um diese zu tradieren, aber er ist verbunden mit einer Anzahl durchgängiger, "übergreifender" Werte wie z.B. dem Grundwert, den man die personale, unantastbare Würde des Menschen zu nennen pflegt. Diese Werte sind also nicht nur zu durchdenken, begreiflich zu machen und als Möglichkeit zur verantwortlichen und begründbaren Wahl zu stellen, sondern die zu Erziehenden sind an sie zu binden.

Aus dem Anspruch der öffentlichen Schulen, eine "Schule für alle" zu sein, folgt, dass die Ziele dieser Schule den in der Gesellschaft bestehenden Wertpluralismus reflektieren. "Der Staat... wird im erzieherischen Bereich vor allem die Wertvorstellungen der Eltern als pädagogische Leitgedanken seiner Erziehungspolitik zugrunde legen (GUT 1978, S.420). Dass diese Aufgabe in einem pluralistischen Staat nicht einfach ist, darauf weist Helge-Ulrike Peter hin: "Bei der organisationellen Eigenständigkeit der Schule unter Aufsicht eines seinem Selbstverständnis nach "pluralistischen" Staates gehen in die Zielbestimmung Faktoren ein, die sich einer einheitlichen Interpretation entziehen" (PETER 1973, S.121).

Aus der Schwierigkeit, unterschiedliche Ansprüche und Forderungen zu homogenisieren, entstehen die schon auf Seite 40 beschrie-

benen Lösungen:

- a) Ziele werden allgemein gehalten
- b) Ziele werden auf einem sehr tiefen, plausiblen Niveau formuliert, was oft eine Verschiebung in Richtung "Ausbildungsziele" hervorruft. Dies führt soweit, dass die Ausbildungsziele, über die im allgemeinen Konsensus herrscht, zu eigentlichen Schulzielen werden.

Obwohl im Zweckparagrafen der konfessionellen Schulen nur der Passus "dem katholischen Glaubensgut verpflichtet" steht, wird damit vorerst allgemein, aber explizit auf einen Werthintergrund Bezug genommen. Dass versucht wird, diese allgemeinen Formulierungen verbindlich zu konkretisieren, beweisen die zahlreichen Publikationen zum Thema "Christliche Schule", auf die im 1. Teil, Kapitel 2.5 schon hingewiesen wurde.

Der Zweckparagraf der Öffentlichen Schule vermeidet jeden Hinweis (abgesehen von der Aufklärung), aus welchen Quellen der Lehrer seinen pädagogischen Ethos ableiten könnte. Carl Günther umschreibt das wie folgt: "Im besonderen aber ist es schwer und gewagt, über die allgemeine Staatsschule im Bereich des Ideellen etwas Verbindliches auszusagen, ihre Ideale gültig zu umschreiben und das Menschenbild aufzuzeigen, das sie vor Augen hat - oder haben sollte ... Unser Ausgangspunkt ist nirgends wo allgemeinverbindlich festgelegt - ..." (GUENTHER 1945, S.12).

3.2.2 Klarheit und Bestimmtheit der Zielformulierungen

Ulf Preuss-Lausitz hat in seinem Aufsatz "Wege zur demokratischen Schule" den für die konkreten Bildungsinhalte folgenlosen Charakter verfassungsmässiger und gesetzlicher Zielbestimmungen der Schule herausgestellt. Er bezeichnet die in den Gesetzen enthaltenen Erziehungsziele als "Leerformeln, aus denen sich kaum konkrete Bildungsinhalte ableiten lassen (höchstens einige

ausgeschlossen werden)..." (PREUSS-LAUSITZ 1969, S.49).

Am Beispiel des zürcherischen Schulgesetzes müsste man sich also fragen, was mit "edlen Regungen des menschlichen Seelenlebens" oder mit "Harmonie eines lautereren Innenlebens" ¹⁾ gemeint ist und vor allem, wie sich diese Ziele in die Unterrichtswirklichkeit übersetzen lassen.

Es bestehen bei den Zielen der beiden Schulen auch bezüglich der Bestimmtheit und Klarheit der Formulierungen Unterschiede.

Determinante der hohen Unbestimmtheit der Erziehungsziele der öffentlichen Schule ist vor allem die schon auf Seite 40 angeführte Vielfalt von Interessen, denn die Zieldefinition ist das Resultat eines demokratischen Entscheidungsprozesses. Die Unbestimmtheit wird im Prozess der Konsensbildung in sehr allgemeine Formulierungen übertragen.

Die Aufstellung allgemeiner, nicht klar definierbarer Ziele kann natürlich auch dazu dienen, "den Erzieher... vor der Kontrolle der Öffentlichkeit zu schützen, die in diesem Falle nicht entscheiden (kann), ob gute Arbeit geleistet worden (ist)" (BRIM 1963, S.23).

Die grössere Bestimmtheit der Ziele der konfessionellen Schule hat verschiedene Determinanten. Sicher ist dabei die grössere Homogenität der Erwartungen von Eltern, Schulbehörden und Lehrern sehr wichtig. Da diese Schulen oft private Schulen sind, d.h. auch ökonomische Fragen von Bedeutung sind, gibt es den Aspekt der Werbung: Durch die Notwendigkeit, sich anbieten("verkaufen") zu müssen, ist die konfessionelle Schule gezwungen, sich selbst dazustellen. Daraus folgt, dass diese Schulen sich gerade be-

1) Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. Herausgegeben von der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 1974

zöglich dieser Ziele profilieren, unter denen sie sich anbieten und die den Erwartungen der Eltern an diese Schule entsprechen. In der Broschüre "Die Freien Katholischen Schulen Zürich" (1976) schreiben sie: "In unserer pluralistischen Gesellschaft bestehen vielfältige und begründete Erziehungswünsche der Elternschaft. Unsere katholischen Schulen stellen darum eine notwendige Ergänzung dar, die den Ansprüchen katholischer Eltern und Erzieher zu entsprechen sucht".

Die Konkurrenzsituation unter den Privatschulen verlangt diese Deutlichkeit der Zielformulierung auch von den nicht-konfessionellen Privatschulen.

Um noch einmal zurückzukommen auf die zu Beginn gemachte Unterscheidung zwischen Ausbildungs- und Erziehungszielen, liesse sich folgendes Schema aufstellen:

Tab. 3

	Klarheit und Bestimmtheit der Zielformulierungen	
	Ausbildungsziele	Erziehungsziele
Öffentliche Schule	hoch	tief
katholische Schule	hoch	mittel-hoch

Aus dieser Darstellung liesse sich nun für die öffentliche Schule folgende Hypothese aufstellen:

Da die Eltern ihre Kinder nicht wegen eines spezifischen Erziehungszieles in die öffentliche Schule schicken, drängen sie auch nicht auf eine Verminderung der Vagheit ihrer Ziele. Die Ziele im Ausbildungsbereich sind relativ klar formuliert.

Daraus folgt, dass die (Effizienz-)Kontrolle bei den Ausbildungszielen möglich ist und daher auch verstärkt stattfindet. Auch als Folge davon ist kein Druck auf grössere Bestimmung der Erziehungsziele vorhanden.

Da die katholische Schule im Ausbildungsbereich die gleichen Ziele verfolgt wie die öffentliche Schule, liesse sich sagen, dass auf Grund der klareren Zielformulierung im Erziehungsbereich die Kinder in diese Schule geschickt werden. Somit muss sich die Schule den Eltern gegenüber auch ständig bezüglich der Erziehung der Schüler legitimieren, was von ihr selbst eine Reflexion und als Folge davon eine klare Formulierung ihrer Ziele verlangt.

3.2.3 Gewichtung von Ausbildungs- und Erziehungszielen

Beim Vergleich der deklarierten Ziele der beiden Schulen fällt vor allem die unterschiedliche Explizität des Werthintergrundes auf. Was aber daraus nicht ersichtlich wird, ist die ganz unterschiedliche Gewichtung der Aspekte Erziehung und Ausbildung. In der öffentlichen Schule steht die Ausbildung im Vordergrund. Dies wird durch Widmer unterstrichen, wenn er sagt:

"Beseht man sich diese Lehrpläne und die Schulwirklichkeit der Oberstufen-Schultypen, dann erkennt man, dass die Schule sich zwar in den Vorwörtern der Lehrpläne den Auftrag der Individuation zu eigen gemacht hat, in Wirklichkeit aber das Schwergewicht deutlich verlagert auf nur einen Teil der Sozialisation, nämlich auf die Weltbewältigung durch Wissen und Können" (WIDMER 1978, S.126).

Dies ist die Konsequenz des in Kapitel 3.2.2 beschriebenen Konsensus auf tiefem Abstraktionsniveau als Lösung im Zieldefinitionsprozess. Die Gewichtung der Ausbildungsziele steht aber nicht nur im Zusammenhang mit der Zieldefinitionsproblematik,

sondern auch mit der Bedeutung von Wissen in der Gesellschaft und besonders im Produktionsprozess (Legitimationsproblematik). Die Wirtschaft weist der Schule immer mehr die "Vermittlung von berufsnützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten" zu (HARTFIEL 1973, S.10). Nur allzu leicht werden dieselben Erwartungen auch von den Eltern übernommen und an die Schule gerichtet. Auf die grössere Kontrollierbarkeit von Ausbildungszielen werden wir im I. Teil, Kapitel 4.1.1 noch zurückkommen.

Auch die Kriterien zur Beurteilung eines Lehrers entstammen hauptsächlich aus dem Ausbildungsbereich (Anzahl promovierte Schüler, Notendurchschnitt usw.). Der Erziehungsaspekt wird oft auf die Disziplin reduziert und zu einem "Erziehungsritual", da es damit nicht mehr um die Erreichung eines Erziehungszieles geht, sondern nur darum, dass durch die Disziplin die Ausbildung gewährleistet wird. Es besteht die Tendenz, Erziehungsziele als instrumentell für die Ausbildungsziele zu betrachten.

Die konfessionelle Schule, die durch die kantonalen Lehrpläne grundsätzlich dieselben Ausbildungsziele hat wie die öffentliche Schule, hebt jedoch ihren Erziehungsauftrag stärker hervor. Dies wird besonders deutlich in den Publikationen wie Schulkalender, Jahresbericht etc. Obwohl auch die Eltern der Schüler an konfessionellen Schulen als erste Erwartung eine "gute Schulung" haben, bestimmt doch der Wunsch nach "christlicher Erziehung und Bildung", nach "Charakterbildung" entscheidend die Wahl dieser Schulart (vgl. ISLER 1977, S.8).

3.3 Exkurs: Die unterschiedlichen situativen Bedingungen von öffentlichen und privaten Schulen

Bevor wir auf den Zusammenhang von Zielen und Strukturen der beiden verschiedenen Schulen eingehen, ist es notwendig, eine der wichtigsten Randbedingungen und deren Einfluss auf die

Schulstruktur zu beschreiben. Sie besteht in der Tatsache, dass es sich bei der einen um eine öffentliche, bei der andern um eine private Schule handelt. Erst wenn die Determinationskraft dieser Bedingung klar beschrieben ist, kann auf den Einfluss der Ziele auf die Struktur und die entsprechenden strukturellen Unterschiede eingegangen werden.

3.3.1 Oekonomische Bedingungen

Die Privatschule entspricht einem halbprivatwirtschaftlichen Unternehmen, das teilweise durch seine Klienten finanziert wird. Gegenüber der öffentlichen Schule sind der Privatschule viel engere Grenzen gesetzt, z.B. bezüglich eines eventuellen Defizites. Neben dem Ausbildungs- und Erziehungsaspekt besteht ein Ziel, das "Rentabilität" heissen könnte oder mindestens "Garantie der Weiterexistenz". Während die öffentliche Schule als solche eine Monopolstellung einnimmt, stehen die Privatschulen in einer Konkurrenzsituation zueinander und gegenüber der öffentlichen Schule. Diese stellt z.B. die Forderung nach klarer Selbstdarstellung in der Werbung der Privatschule, nach begründeter Festlegung der Schulgelder und Auswahl des Fächerangebotes etc.

Damit verbunden ist, dass - im Gegensatz zu den Lehrern der Privatschule - die Lehrer an der öffentlichen Schule in einem staatlichen Anstellungsverhältnis stehen (Wahl und Bestätigung durch politische Behörden).

3.3.2 Politische Abhängigkeit

Die obige Bedingung wies schon auf die nun zu beschreibende Abhängigkeit der öffentlichen Schule hin. Während der Privatschule ein Rektor vorsteht, existiert diese hierarchische Position in der öffentlichen Schule nicht. Die direkten Vorge-

setzten sind die kantonalen und kommunalen Behörden, also eine staatliche Verwaltung und gewählte Volksvertreter. In Privatschulen besteht die Trägerschaft entweder aus der oder den Personen, die das Unternehmen besitzen (Dr. Buchmann-Schule, Lernstudio etc.), aus der Elternschaft (Elternverein Neue Schule Zürich etc.) oder aus einem Verein mit öffentlich-rechtlichen Körperschaften als Mitglieder (Verein Freie Katholische Schulen Zürich etc.).

3.3.3 Grösse

Die Privatschulen zeichnen sich gegenüber den öffentlichen Schulen durch ihre meist viel kleinere Schülerzahl aus. In den katholischen Schulen in Zürich variieren die Schülerzahlen zwischen 160 und 320 pro Schulhaus. Diese Anzahl muss natürlich mit der relativen Autonomie der Schule in Beziehung gesetzt werden: die gesamte Schülerzahl der katholischen Schulen beläuft sich auf ca. 1100, währenddem diese Zahl in der öffentlichen Schule der Stadt Zürich einem Schulkreis entspricht, der nur eine Verwaltungseinheit des städtischen und dieses wiederum des kantonalen Schulwesens ist.

Bisher haben wir nur die Dichotomie Öffentliche Schule - Privatschule betrachtet. Die Gruppe der Privatschulen müsste jedoch noch weiter aufgegliedert werden nach Privatschulen, die dieselben Ziele wie die öffentliche Schule, vielleicht mit andern Mitteln, verfolgen (Lernstudion, Athenäum etc.) und den Privatschulen mit einer besonderen weltanschaulichen Zielsetzung (Jüdische Schule, Freie Evangelische Schule, Katholische Schulen der Stadt Zürich etc.).

Um den Einfluss des Variablenkomplexes "Privatschule" auf die Struktur einer Schule kontrollieren zu können, wäre es notwendig, nach obigen Kriterien Kontrollgruppen zu untersuchen.

Dies würde jedoch den Rahmen dieser Untersuchung sprengen und es wird daher versucht, jeweils auf die Unbestimmtheit der Determinationsquelle hinzuweisen.

4. ZIELE UND STRUKTUREN

Im folgenden möchten wir die Struktur der beiden Schulen näher betrachten und sie mit den unterschiedlichen Zielen in Zusammenhang bringen.

Die Schulen stellen soziale Gebilde dar, die ganz bestimmte Ziele verfolgen, eine relativ feste Anzahl von Mitgliedern besitzen und in sich gegliedert sind. Die innere Gliederung oder Struktur entspricht einer geordneten Weise, Ziele zu verfolgen. Für soziale Gebilde mit diesen Eigenschaften liefert die Soziologie den Begriff der Organisation. Renate Mayntz definierte die Organisation folgendermassen:

"Gemeinsam ist allen Organisationen erstens, dass es sich um soziale Gebilde handelt, um gegliederte Ganze mit einem angebbaren Mitgliederkreis und interner Rollendifferenzierung. Gemeinsam ist ihnen zweitens, dass sie bewusst auf spezifische Zwecke und Ziele orientiert sind. Gemeinsam ist ihnen drittens, dass sie im Hinblick auf die Verwirklichung dieser Zwecke oder Ziele zumindest der Intention nach rational gestaltet sind. In dem Masse, wie diese drei Definitionsmerkmale des Gebildecharakters, der spezifischen Zweckorientierung und des Organisiert-Seins erfüllt sind, kann man von einer Organisation sprechen." (MAYNTZ 1963, S.36).

Eine Organisation können wir als Uebersetzung von Organisationszielen in Strukturen und Prozesse betrachten. Damit ist jedoch noch nicht gesagt, dass alle Tätigkeiten, die in einer Organisation verrichtet werden, unmittelbar dem Ziele dienen müssen. Renate Mayntz unterscheidet zwischen mittelbaren und unmittelbaren Zieltätigkeiten (vgl. MAYNTZ 1963, S.78). Auf die Schule angewendet, wären z.B. die Vermittlung von Wissen, von Kenntnissen, von Fähigkeiten, Normen und Werten unmittelbare Zieltätigkeiten, die Beschaffung von Lehrmaterial, die Aufrechterhaltung der Ordnung, die Verwaltung der Schule mittelbare Zieltätigkeiten.

Wie auch oben erwähnt wurde, ist im Rahmen der Organisationssoziologie ein gewisser Zusammenhang zwischen Ziel und Struktur einer Organisation erkannt worden (vgl. HARTFIEL 1973, S.54). Da wir in unserer Arbeit von Ausbildungs- und Erziehungszielen ausgehen, stellt sich die Frage, ob von diesen Zielen direkt auf eine Struktur der entsprechenden Schule, die diese Ziele verfolgt, geschlossen werden kann. Dazu möchten wir zuerst einige organisations-soziologische Aspekte erläutern.

Sowohl Helge-Ulrike Peter als auch Shmuel N. Eisenstadt heben die Interdependenz von Ziel und organisationeller Struktur hervor (vgl. PETER 1973, S.110; EISENSTADT 1968, S.60ff). Amitai Etzioni definiert die Organisationen als "soziale Einheiten, die spezifische Ziele verfolgen und eine diesen Zielen entsprechende Struktur aufweisen" (ETZIONI 1964, S.4). Trotz dieses engen Zusammenhangs ist die organisationelle Struktur nicht ganz durch die Ziele determiniert. Renate Mayntz schreibt dass es nicht so ist,

"dass das Organisationsziel die Struktur determiniert, so dass man aus dem Ziel allein die Struktur einer Organisation vorhersagen kann... Der Zusammenhang zwischen Ziel und Struktur einer Organisation ist mithin kein ein für allemal feststehender, sondern er wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst und variabel gestaltet" (MAYNTZ 1963, S.79).

Bevor wir den Zusammenhang zwischen Zielen und Strukturen angehen, möchten wir noch zwei Faktoren anführen, die diesen Zusammenhang relativieren und für die folgenden Kapitel dieser Arbeit von Bedeutung sein werden. Den einen Faktor bilden die Randbedingungen, die einen Teil der strukturellen Unterschiede zu erklären vermögen. Der andere Faktor ist die im 1. Teil, Kapitel 5 beschriebene Problematik der Zielinterpretation. Die Struktur einer Schule wird somit nicht nur in Abhängigkeit ihrer Ziele und ihrer Randbedingungen gesehen, sondern auch in

Abhängigkeit ihrer Art und Weise, die abstrakt formulierten Ziele zu interpretieren.

4.1 Organisationsmodelle

Wir werden nun eine klare Unterscheidung vornehmen zwischen der Schulwirklichkeit und den Schulmodellen. Organisationsmodelle sind Konstrukte, die notwendig sind, um die konkrete Schulwirklichkeit systematisch zu beschreiben und Vorgänge in ihr zu erklären. Diese Beschreibung ist ihrerseits die Voraussetzung für einen systematischen Vergleich von Schulen.

Aus diesem Grunde werden wir für die weiteren Schritte unserer Arbeit zwei Organisationsmodelle beiziehen. Zu Beginn werden wir diese Modelle ausführlich beschreiben und anschliessend festzustellen versuchen, inwiefern die zu untersuchenden Schulen Züge des einen oder des andern Modells aufweisen.

Neben den formalen Aspekten jeder Organisation, d.h. den spezifischen Zielen, dem Autoritätsmuster und den festgesetzten Regeln, besitzt jede Organisation auch ein Geflecht von informellen Beziehungen, das aus den, nicht den organisationellen Regeln entsprechenden Interaktionen unter den Organisationsmitgliedern entsteht. In der Praxis sind der formelle und der informelle Aspekt der Organisation miteinander verflochten. Für den Zweck der Analyse ist es jedoch sinnvoll, zwischen den beiden Strukturen zu unterscheiden. Im folgenden interessieren uns vor allem die formellen Beziehungen innerhalb der Organisation.

Einer der wichtigsten Aspekte der formellen Struktur der heutigen Organisationen ist das System der Administration. In einer modernen Gesellschaft ist das typische administrative System die Bürokratie. Sie ist ein organisationelles Instrument, das zur Verwaltung von Macht und Kompetenz innerhalb der Organisation dient.

In der Entwicklung der Organisationssoziologie sind nun unter Berücksichtigung gerade dieses Aspekts der modernen Organisation zwei Modelle herausgearbeitet worden, um unterschiedliche Organisationen beschreiben zu können.

Zum einen wurde das klassische Bürokratiemodell angewendet, da viele Schulen einen gewissen Grad an Bürokratisierung aufweisen.¹⁾ R.G. Corwin sagt dazu: "Komplexe Organisationen in der amerikanischen Gesellschaft sind bürokratisiert, und Schulen machen da keine Ausnahme" (CORWIN 1965, S.38).

In der Organisationssoziologie hat sich jedoch mit der Zeit die Einsicht durchgesetzt, dass die bürokratische Strukturierung von Grossbetrieben in verschiedener Hinsicht variabel ist, so dass man verschiedene Formen bürokratischer Organisation unterscheiden muss (vgl. BLAU/SCOTT 1963; LITWAK 1961/52; ETZIONI 1961).

Da das klassische Bürokratiemodell nicht mehr ausreichte, um verschiedene Organisationen zu beschreiben, weil z.B. der Einsatz von Experten oder das Geflecht von informellen Interaktionen nicht genügend berücksichtigt waren, wurde das sogenannte "Human-Relation-Modell" oder "organisches Management-System" (vgl. BURNS/STALKER 1961) entwickelt.

Natürlich werden hier zwei Idealtypen skizziert, die wir in dieser Ausprägung selten vorfinden. Oft sind Aspekte beider Modelle bis zu einem gewissen Masse in einer Organisation vorhanden und können auch Ursache von internen Konflikten sein.

1) Die sinnvolle Anwendung von Erkenntnissen der Bürokratieforschung in der pädagogischen Forschung beschreibt Vogel in seinem Artikel "Bürokratisierung der Schule - pädagogischer Topos oder Forschungsparadigma?". Unter anderem ist er der Ansicht, dass "das Bürokratie-Paradigma... einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung der Struktur der schulischen Lebenswelt liefern (kann)..." (VOGEL 1978, S.969).

Wir werden nun die beiden Modelle beschreiben und anhand von ihnen einige Aspekte des Struktur der Schule herausgreifen, die einerseits in der Soziologie der Organisation als relevant erkannt wurden und die andererseits für die vorliegende Fragestellung als wichtig erscheinen. Unter diesen Aspekten sollen dann die "zielbedingten" Strukturunterschiede beschrieben werden.

Es sind dies:

- a) Entscheidungsstruktur
- b) Kontrolle
- c) Kommunikation
- d) Innovation

4.1.1 Das klassische Bürokratiemodell

Nach Max Weber ist eine Bürokratie charakterisiert durch ein hohes Mass an Spezialisierung, ein hierarchisches Autoritätssystem, durch explizite Regeln, die die Verantwortlichkeit eines jeden Mitgliedes der Organisation und die Koordination verschiedener Aufgaben festlegen, durch den Ausschluss persönlicher Erwägungen aus dem offiziellen Geschäftsleben, die Unparteilichkeit bei der Behandlung von Untergebenen und Kunden sowie durch das Heranbilden von Experten und die Möglichkeit der Karriere (vgl. BLAU 1956, S.29f). Trotz der Kritik an einzelnen Aspekten seiner Analyse, ist die Arbeit von Max Weber immer noch der Ausgangspunkt für die meisten Diskussionen über diesen Begriff (vgl. WEBER 1965).

Das klassische Bürokratiemodell entspricht dem Typus der Verwaltungsbürokratie als einem System von hierarchisch einander übergeordneten Aemtern mit jeweils bestimmten, fest umrissenen Befugnissen (Verwaltungsvorschriften) und mit einer Konzentration der Entscheidungskompetenz in den oberen Rängen. Diese Instanzen übernehmen vor allem Tätigkeiten wie Entscheiden, Anordnen und Kontrollieren, während die unteren überwiegend Anordnungen ausführen und nach oben Rechenschaft ablegen.

Alle Arbeitsvorgänge in diesem System orientieren sich an Regeln und Verfahrensvorschriften. Max Weber nennt es einen "kontinuierlichen, regelgebundenen Betrieb von Amtsgeschäften" (WEBER 1964, S.161; vgl. auch CROZIER 1963).

Die Entscheidungsstruktur. Jede wirksame Administration setzt rationale Entscheidungen bezüglich Handlungsvollzüge voraus, die in der konkreten Situation der Zielverwirklichung dienen. Rational meint hier, dass bei der Wahl der Mittel zur Zielerreichung die bestmöglichen ausgesucht werden. Die klassische Bürokratie tendiert nun dazu, jedem Mitglied einen möglichst genauen Bereich an Entscheidungskompetenz zuzuordnen. Sie besitzt hierarchische Entscheidungs-Strukturen mit von oben nach unten durchlaufenden Befehlswegen. An der Spitze, wo viel Entscheidungskompetenz konzentriert ist, werden Entscheidungen bezüglich der Zieldefinition getroffen. Eine Stufenleiter von Instanzen besitzt delegierte Kompetenz, um Entscheidungen über die Ausführung und über den Mitteleinsatz zu treffen, ist dabei jedoch an die Anweisungen der obersten Leitung gebunden. Je weiter man nach unten kommt, um so mehr überwiegt das Gehorchen gegenüber dem Befehlen. Die ausführenden Tätigkeiten werden von den untersten Ranggruppen vollzogen (vgl. MAYNTZ 1963, S.97).

Die Kontrolle. In jeder Organisation ist eine in unterschiedlichem Masse ausgeprägte Spannung zwischen den Erfordernissen der Organisation (Wirksamkeit, Leistungsfähigkeit) und den Bedürfnissen der Organisationsmitglieder (Befriedigung, Individualität) festzustellen. Soweit die beiden Arten von Bedürfnissen miteinander vereinbar sind, ist nur wenig Kontrolle nötig. Aber eine solche Übereinstimmung der Bedürfnisse ist niemals vollkommen. Wir werden später im Zusammenhang mit der Identifikation der Mitglieder mit der Organisation noch einmal darauf zurückkommen. Der Erfolg einer Organisation hängt also weitgehend von ihrer

Fähigkeit ab, die Kontrolle über die Organisationsangehörigen aufrecht zu erhalten (vgl. ETZIONI 1967, S.95).

In der klassischen Bürokratie, wo die Organisationsmitglieder eher an Regeln und Vorschriften als an das Organisationsziel gebunden sind, ist eine stärkere Kontrolle notwendig. Diese Kontrolle wiederum setzt voraus, dass die Zielerreichung messbar ist. Peter Fürstenau spricht in seinem Aufsatz über neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung davon, dass vor allem im klassischen Bürokratiemodell eigentlich nur "festvorgeschriebene Prozeduren" kontrolliert werden können (FUERSTENAU 1967, S.517). Diese Vorbedingung ist nun entsprechend den vorherigen Ausführungen eher bei Schulen erfüllt, die Ausbildungsziele stark gewichten (siehe 1.Teil, Kapitel 3.2.3).

Die Kommunikationsstruktur. In diesem Kapitel möchten wir kurz auf die Frage eingehen, was die Kommunikationen in diesem Modell beinhalten und wie (in welchen Kanälen) sie verlaufen. Wir wenden uns der formellen Kommunikationsstruktur zu, die einerseits nicht identisch ist mit dem Muster der informellen Gespräche, andererseits auch nicht davon unabhängig ist (vgl. BLAU 1974, S.91).

Eine zweite Einschränkung ergibt sich aus folgender Tatsache: Es existieren Organisationen, deren Ziel darin besteht, dass eine Gruppe von Organisationsmitgliedern auf eine andere einwirkt (z.B. Spitäler, Gefängnisse, Schulen). Kommunikation spielt sich nun zwischen den beiden Gruppen von Mitgliedern (z.B. Unterricht) und innerhalb der beiden Gruppen (z.B. Aerztebesprechung, Schülerzeitung) ab. Im folgenden betrachten wir aufgrund unserer Fragestellung ausschliesslich die Kommunikation innerhalb der Gruppe der "einwirkenden" Mitglieder (z.B. Lehrer-Schuladministration.)

Aus der hauptsächlichen Funktion der Kommunikation im klassischen Bürokratiemodell, d.h. der Uebermittlung von Anordnungen ergibt sich auch die grosse Ueberschneidung der beiden Strukturen. Da dieses Modell durch eine relativ grosse Zentralisierung der Autorität charakterisiert ist, bekommt darin vor allem die Kommunikation von oben nach unten grosse Bedeutung, die meist in festen Kommunikationskanälen abläuft (vgl. BLAU 1974, S.235). Diese Eigenschaft der Kommunikationsstruktur erlaubt der Organisationsspitze die zur Führung notwendige Koordination (vgl. BLAU/SCOTT 1961, S.128ff).

Der Innovationsspielraum. Ein weiterer Aspekt der organisationellen Struktur ist der Spielraum, den sie für organisationellen Wandel gewährt. Im klassischen Bürokratiemodell existieren viele Verfahrensregeln, die das Funktionieren der Organisation (Kommunikation, Kontrolle, Entscheidungskompetenz) beschreiben und festlegen. Da nun jeder Wandel eine Aenderung der betreffenden Verfahrensregel hervorruft und die neue Situation wieder durch Regeln "gefasst" werden muss, ist es einsichtig, dass die Bürokratie sich durch jede Neuerung gefährdet sieht. J.H. Fichter schreibt in seiner Untersuchung, die eine öffentliche mit einer Pfarreischule vergleicht: "Public school regulations are less flexible, more detailed and more numerous.. The whole process of teaching in the public school is more institutionalized and standardized; the teacher has less freedom and initiative..." (FICHTER 1958, S.424f).

Ganz allgemein kann man sagen, dass der Grad an Bürokratisierung eine eher hemmende Wirkung auf Innovationsversuche hat, ist doch nach Helga Lange-Garritsen die Perzeption der Chance einer Realisierung eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Neuerungen (vgl. LANGE-GARRITSEN 1972, S.59).

4.1.2 Das Human-Relation-Modell

Das Human-Relation-Modell ist vor allem dadurch charakterisiert, dass die Mitglieder sich nicht primär an Handlungsregeln orientieren, sondern am Organisationsziel. So tritt an die Stelle detaillierter Vorschriften über Verfahrensweise die Verpflichtung auf das Organisationsziel.

Um neuen Bedingungen oder individuellen Bedürfnissen von Klienten gerecht werden zu können, muss die situationsbezogene selbstverantwortliche Kooperation mit Mitarbeitern oder der dem jeweiligen Fall aufgrund eigener Entscheidung angepasste Dienst am Klienten im Konfliktfall vor der Erfüllung vorweg gesetzter Regeln und Verfahrensvorschriften den Vorrang haben, d.h. die selbständige Anpassung der Verfahrensvorschriften an die konkrete Situation. Die Berechtigung (Kompetenz) zu solch selbständiger Entscheidung in den unteren Rängen des Systems bedeutet einen wesentlichen Unterschied zum klassischen Modell. Die detaillierte Vorschrift der Verfahrensweise ist durch die Verpflichtung auf den Unternehmenszweck ersetzt. Dies schliesst wesentliche Veränderungen der erwarteten Einstellung des einzelnen Mitarbeiters zum Unternehmen im ganzen ein. Unter den hier gekennzeichneten Bedingungen ist dem einzelnen ein viel weiterer Horizont der Anteilnahme auferlegt als in der klassischen Situation, wo er nur der Definition seines Arbeitsplatzes und seinem unmittelbaren Vorgesetzten gegenübersteht. Demgemäss ist das erwartete Engagement, die persönliche Verflochtenheit mit dem Unternehmen im ganzen, wesentlich stärker (vgl. FUERSTENAU 1967, S.513).

Die Entscheidungsstruktur. Die Entscheidungsstruktur im Human-Relation-Modell zeichnet sich dadurch aus, dass in den unteren Rängen der Hierarchie viel Entscheidungskompetenz vorhanden ist. Es wird also auf diesen Rängen nicht nur über mittelbare Tätigkeiten, sondern auch über Fragen der Zieldefinition entschieden.

Auch werden Entscheidungen in Organisationen, die nach diesem Modell verwaltet werden, eher durch Konsensus unter den Organisationsmitgliedern verschiedener hierarchischer Ebenen getroffen (vgl. BLAU/SCOTT 1961, S.243).

Die Verschiebung von Entscheidungskompetenz auf untere Ränge hat auch Konsequenzen für die Funktionen des "middle management". Dieses hat nicht mehr in erster Linie die Aufgabe, Entscheidungen zu fällen, Arbeitsanweisungen (weiter-)zugeben und die Arbeit zu kontrollieren, sondern vielmehr, je nach dem entstehenden Bedarf, auf Anforderungen von unten zur optimalen Lösung von Arbeitsproblemen durch Beratung und organisationelle Hilfe, wie z.B. Beschaffung des nötigen Personals oder benötigter technischer und sonstiger sachlicher Hilfsmittel, beizutragen.

Die Kontrolle. Im Human-Relation-Modell, wo die Organisationsmitglieder auf das Ziel der Organisation verpflichtet werden, wird neben der Kontrolle über die Einhaltung der Regeln vor allem die Zielkonformität kontrolliert. Die Vorgesetzten werden jedoch nicht so sehr als Kontrolleure, sondern als Experten und "Helfer" gesehen. Von dieser Aufgabe her sind auch neue Kommunikationsmuster zu erwarten.

Da die Mitglieder der Organisation in diesem Modell weniger als Beamte und mehr als selbständige Mitarbeiter mit professionellen Qualifikationen betrachtet werden, stellt sich nun die Frage, wie die Arbeit von professionellem Personal kontrolliert wird. Im klassischen Bürokratiemodell fällt die Arbeitsbeaufsichtigung und -kontrolle und zugleich die Arbeitszuweisung in die Kompetenz des unmittelbaren Vorgesetzten.

Im Human-Relation-Modell, wo die unterste Ebene aus selbständigen Mitarbeitern besteht, wird ein wesentlicher Anteil der Arbeitskontrolle durch die im Laufe der akademischen Ausbildung

erworbene professionelle Qualifikation erreicht. Die intensive und langwierige Ausbildung von Experten führt zu einer Verinnerlichung der Werte und zum Erwerb der Standards der betreffenden Profession. (Die Erfüllung dieser Standards durch Fortbildung ist eine wesentliche Aufgabe der von den Arbeitgebern unabhängigen Berufsverbände). Neben diesen Kontrollmechanismen spielt - innerhalb der Organisation - die Kontrolle durch die Beziehung zu Kollegen eine wesentliche Rolle. Es handelt sich bei der Kontrolle durch den Kontakt mit Kollegen um eines der wichtigsten Beispiele dafür, dass - bei effektiver Organisation der Arbeit für Expertenpersonal - aus dem Arbeitsarrangement selbst gewichtige kontrollierende Wirkungen hervorgehen, die - im Gegensatz zu persönlicher, kontrollierender Einflussnahme seitens Vorgesetzter - mit der Eigenart professioneller Arbeit nicht unverträglich sind (vgl.BLAU/SCOTT 1963, S.185 und S.244ff).

Die Kommunikationsstruktur. Wie schon im 1.Teil, Kapitel 4.1.2 gesagt, zeichnet sich das Human-Relation-Modell durch eine Verlagerung der Entscheidungskompetenz in die unteren Ränge aus. Das verlangt gleichzeitig eine grössere Professionalisierung dieser Rollen (Orientierung an professionellen Standards), die wiederum neue Kommunikationsbedürfnisse hervorruft. Horizontale Kommunikation wird gesucht mit den Mitarbeitern in derselben Rangstufe, damit - wie Fürstenau schreibt - "Verantwortung durch Kommunikation und Kooperation auf unterer Ebene geteilt wird" (FUERSTENAU 1967, S.515). Diese Verlagerung der Verantwortung und Entscheidungskompetenz nach unten bewirkt, dass dort volle Uebersicht herrscht über die konkrete Arbeitssituation und deshalb, im Gegensatz zum bürokratischen Modell, von dort auch die Initiative zur Kommunikation nach oben ergriffen wird. Die grössere Professionalisierung verlangt somit eine

funktionierende Kommunikationsstruktur von unten nach oben (vgl. BLAU 1974, S.235).

In Untersuchungen über die spontane Kommunikation unter professionalisierten Organisationsmitgliedern haben Peter M. Blau und W. Richard Scott gezeigt, dass die Leistungen in diesen Gruppen steigt und vor allem, dass neue Lösungen für anfallende Probleme gefunden werden (vgl. BLAU/SCOTT 1961, S.128).

Auf diesen Punkt werden wir im nächsten Kapitel nochmals zurückkommen.

Der Innovationsspielraum. Im Human-Relation-Modell findet durch die offene Kommunikationsstruktur ein horizontaler Austausch zwischen den Organisationsmitgliedern auf der untersten Rangstufe statt. Aus diesen Gesprächen über konkrete berufliche Probleme entstehen neue Lösungsvorschläge, die wiederum dank der wenig formalisierten Struktur direkt an die formalen Entscheidungsstellen gelangen können und dort diskutiert werden.

Auch schon allein die Orientierung am Unternehmenszweck gewährt dem einzelnen Organisationsmitglied einen viel grösseren Spielraum für Innovationen in seinem Kompetenzbereich.

4.2 Randbedingungen

Bevor wir nun versuchen werden, die beiden zur Untersuchung stehenden Schulen den aufgezeigten Modellen zuzuordnen, muss an dieser Stelle noch auf die Randbedingungen eingegangen werden. Es geht also darum, Aussagen zu machen, unter welchen Bedingungen eher die Charakteristika des einen oder andern Modells auftreten.

Ein wichtiger Aspekt dabei ist die komplementäre Bedeutung von Identifikation und Kontrolle in den beiden Modellen. Dies bedeutet, dass in dem Masse, wie sich ein Organisationsmitglied mit dem Organisationsziel identifiziert, eine äussere Kontrolle sich

erübrigt. Die Identifikation des Organisationsmitglieds hängt nicht nur von Persönlichkeitsmerkmalen ab, sie ist umso stärker, je kleiner die Schule und die damit verbundene Arbeitsteilung ist.

Ebenfalls von der Grösse der Organisation ist die Anzahl der hierarchischen Niveaus abhängig, die ihrerseits wieder ein Indikator für den Bürokratisierungsgrad ist. Bezüglich der Innovationen zeigt sich, dass kleinere Organisationen eine viel grössere Flexibilität aufweisen.

Die für das Human-Relation-Modell charakteristische Verlagerung von Entscheidungskompetenz auf Mitglieder in den unteren Rängen der Hierarchie setzt voraus, dass sie zu selbständiger Berufsausübung fähig sind, d.h. dass sie "professionelle Qualifikationen" besitzen.

Die Tatsache, dass eine Organisation Teil einer staatlichen Verwaltung ist, verstärkt die Formalisierung der Kommunikation. Ihre Monopolstellung, verknüpft mit der Abhängigkeit von politischen Entscheidungsprozessen, macht sie Innovationen gegenüber schwer zugänglich.

Bei der Konzeptualisierung der Organisation als privates oder halb-privates Unternehmen bekommt ihre Wirtschaftlichkeit existenzielle Bedeutung. Um diese zu garantieren, ist eine klare Führungsstruktur notwendig, die fähig ist, sich den ständig wandelnden Bedingungen (des Marktes) rasch anzupassen.

4.3 Die Zuordnung der beiden Schulen an die beiden Organisationsmodelle

Nachdem wir zwei Modelle vorgestellt haben, die man als die Lösung notwendiger administrativer Aufgaben einer Organisation beschreiben könnte, möchten wir die beiden zu untersuchenden Schulen, nämlich eine öffentliche und eine (private) Bekenntnisschule, den Modellen zuordnen. Um Missverständnissen vorzubeugen,

sei gleich am Anfang gesagt, dass die Schulwirklichkeit ein weitaus differenzierteres Bild zeigt, als es in dieser Arbeit anmuten mag. So ist z.B. die zu analytischen Zwecken gemachte Unterscheidung der beiden Modelle in der Praxis nicht immer so klar und eindeutig, obwohl, wie es sich zeigen wird, relativ starke Tendenzen feststellbar sind. Die Wirklichkeit bietet einen breiten Fächer von Nuancen. Die Absicht dieser Studie ist es nicht, die Schulwirklichkeit in ihrem gesamten Umfang darzustellen. Die als Unterlagen für die Diskussion verwendeten Beispiele erheben allerdings den Anspruch, in bezug auf die organisationelle Struktur typisch zu sein.

In den nächsten beiden Kapiteln werden wir die zu vergleichenden Schulen beschreiben, die Zuordnung zu einem der beiden Organisationsmodelle erklären und Aussagen über den Zusammenhang von Zielen und Struktur machen.

4.4 Die öffentliche Sekundarschule

Die öffentliche Schule ist ein Teil einer öffentlichen Verwaltung. Sie weist Aspekte des klassischen Bürokratiemodells, wie ausgeprägtere Formalisierung und Orientierung an den Prozeduren, auf. Auch Peter Fürstenau sagt, das "die Organisationsstruktur des (öffentlichen) Schulwesens... bisher noch weitgehend am klassischen Bürokratiemodell orientiert ist" (FÜRSTENAU 1967, S.516), und J.H. Fichter stellt fest: "...the public school is much more bureaucratic in operation and administration than is St.Luke's school (eine Pfarreischule)" (FICHTER 1958, S.424). In seinem Buch "Die administrative Verstörung der Schule" geht Horst Rumpf eingehend auf die Problematik der Schule als Bestandteil einer Administration ein (vgl. RUMPF 1966-1).

Die Entscheidungsstruktur in der öffentlichen Schulverwaltung zeigt eine starke Konzentration von Entscheidungskompetenz in

den oberen Rängen der Hierarchie.

In vielen Belangen sind die Lehrer vor allem ausführende Organe. Entscheidungen, die bei Privatschulen oft in der Kompetenz des Rektors liegen (Anstellung und Wahl von Lehrern, usw.) müssen bei der öffentlichen Schule durch die nächsthöhere Ebene der Verwaltung oder durch ein politisches Gremium, die sich beide ausserhalb der Schulen befinden, gefällt werden. Der grösste Teil der Hierarchisierung befindet sich demnach ausserhalb von Unterricht und Schül(haus).

In den letzten Jahren wird nun von der Schule von allen Seiten (Wirtschaft, Politik, Kultur, usw.) verlangt, sich einer immer schneller sich ändernden Wirklichkeit anzupassen. Da die organisatorischen Konsequenzen, die zur Bewältigung dieser kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität notwendig wären, bisher nur unvollkommen gezogen wurden, befindet sich der Lehrer in einem Konflikt zwischen diesen gesellschaftlichen und als Konsequenz für ihn neuen professionellen Anforderungen und der "Unterwerfung", die die Bürokratie von ihm fordert (vgl. FUERSTENAU 1967, S.514). Bei den Lehrern als Vollzugsorgane des Bildungs- und Erziehungsauftrags wird diese Unvereinbarkeit von pädagogischem Auftrag und Erfüllung bürokratischer Normen oft in Form eines normativen Defizits manifest, das für viele Lehrer eine Quelle persönlicher Spannungen und Konflikte ist, die noch näher untersucht werden müssten.

Die starke Gewichtung des Ausbildungsaspekts in der öffentlichen Schule ist eine Konsequenz der relativ autoritären Entscheidungsstruktur, da diese, um eine Kontrolle ausüben zu können, auf klar umrissene Anweisungen angewiesen ist, die viel eher im Bereich der Ausbildungsziele gefunden werden können. Mit anderen Worten: das klassische Bürokratiemodell ist das geeignetere Mittel zur Erreichung von Ausbildungs- als von Erziehungszielen.

Nun wenden wir uns der Kontrolle über die Rollenausübung des Lehrers zu. Als Rückwirkung der Tatsache, dass die von den Zweckartikeln der öffentlichen Schule vorgegebenen Ziele nur sehr schwer messbar sind (man weiss weder wann, noch ob diese Ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sind), orientiert sich die Schule immer mehr an den (Teil-)Zielen, die messbare Resultate haben (vgl. BRIM 1963, S.23; FICHTER 1958, S.424f). "Im Falle der klassischen Bürokratie ist die Organisations-spitze gezwungen, sich mit der Kontrolle der formalen Korrektheit bei der Verwirklichung von Organisationszielen zu begnügen". (RUMPF 1968, S.176). Das hat zur Folge, dass die Zielkonformität und die Zielerfüllung des Lehrers vor allem im Ausbildungsbereich kontrolliert werden und als Zielerfüllung schlechthin gelten. Diese Akzentuierung des Ausbildungsaspektes äussert sich darin, dass folgende Kriterien zur Beurteilung eines Lehrers angewendet werden: Einhaltung des Stoffplanes, Gebrauch empfohlener Lehrmittel, Anzahl Repetenten, Anzahl Uebertritte in die Sekundarschule, Realschule, bzw. Oberschule, usw. Der Erziehungsaspekt wird einerseits reduziert auf Fragen der Disziplin während des Unterrichts, andererseits werden durch negativ formulierte Kriterien die Grenzen der Erfüllung dieses Aspekts abgesteckt (Wehrdienstverweigerung, Lehrer mit "antidemokratisch-destruktiver Grundhaltung", etc.).

Walter Gut spricht in diesem Zusammenhang von Dienst- und Treuepflicht des Lehrers als Beamten.¹⁾ Bezüglich der Dienstpflicht: "...verfügt der Lehrer... über ein weites Mass an Freiheit: Wie er unterrichten und erziehen soll, darüber bestehen kaum Vorschriften; der Spielraum freien Ermessens ist... sehr weit gespannt".(GUT 1978, S.418ff). Die Treuepflicht wird nur als Treue zum Staat verstanden, die verletzt wird, "wenn ein Lehrer

1) Vortrag von Walter Gut, gehalten an der Konferenz der Schweizerischen Seminardirektoren am 4./5.Juni 1976 in Locarno.

unsere rechtsstaatliche-demokratische Staatsform ablehnt..." (GUT 1978, S.423).

Die Auswirkungen der durch die starke Gewichtung des Ausbildungsaspekts einseitigen Kontrolle auf die Kommunikationsstruktur beschreibt Helga Lange-Garritsen:

"Die Verunsicherung des Lehrers durch die Tatsache, dass es so gut wie keine eindeutigen Merkmale gibt, um seine Leistungen zu beurteilen, hat eine Konsequenz. Im Umgang mit den Kollegen und der Behörde zieht er sich vornehmlich auf jenen Bereich seiner Arbeit zurück, der nachweisbar, der kontrollierbar ist". (LANGE-GARRITSEN 1972, S.51).

Wir möchten nun die Situation des Lehrers in diesem Kräftefeld der Erwartungen bezüglich Erziehungs- und Ausbildungsziele noch etwas näher untersuchen. Wenn wir von den klar und explizit formulierten Ausbildungszielen ausgehen, sehen wir, dass an den Lehrer dadurch sehr enge Rollenerwartungen gestellt werden. Helge-Ulrike Peter spricht sogar von der "Unterwerfung (des einzelnen Pädagogen) unter die Interessen übergeordneter Bürokratien.." (PETER 1973, S.125). Daraus entsteht für den Lehrer ein Konflikt zwischen seiner Rolle als Erzieher einerseits und als "Unterrichtsbeamter" (vgl. RUMPF 1966-I, S.43) andererseits. Die vage formulierten und allgemein gehaltenen Erziehungsziele dienen dem Lehrer oft dazu, diesen Konflikt zu mildern. Daher wird von Seiten der Lehrer keine Forderung nach Präzisierung dieses Zielaspekts zu erwarten sein.

Die Kommunikationsstrukturen in der öffentlichen Schule sind stark geprägt von den Entscheidungsstrukturen, d.h. sie bestehen vorwiegend aus vertikalen Kommunikationskanälen. Da kein Druck in Richtung Konsens besteht bezüglich Werte oder Interpretation von Erziehungszielen, stehen im Zentrum horizontale Kommunikationen mit meist informellem Charakter. Peter

Fürstenau bezeichnet sie sogar als kompensierend bzw. dysfunktional: "Gemeinsame Gespräche und ausserschulische Aktivitäten, die von der Arbeit entlasten sollen, Austausch von Aerger über schulische Ereignisse und Belastungen, Cliquesbildung, Querelen und Intrigen" (FÜRSTENAU 1967, S.516).

Die Lehrerkonferenz als institutionalisierte horizontale Kommunikation ist in der öffentlichen Schule durch administrative Aufgaben überlastet und inhaltlich bezieht sie sich meist auf Verfahrensfragen.

Um den Innovationsspielraum der öffentlichen Schule zu bestimmen, müssen wir zuerst noch eine Charakteristik des bürokratischen Modells beschreiben. Wie Michel Crozier in seinem Buch "Le phénomène bureaucratique" ausführt, erscheint der Bürokratie jede Neuerung als Quelle der Unsicherheit und sie versucht, sie mit Regeln zu erfassen (vgl. CROZIER 1963).

Die öffentlichen Schulen besitzen eine grosse Zahl dieser bis ins Detail gehenden Regeln (Unterrichtsgesetz)¹⁾, die das Funktionieren der Schule festlegen und beschreiben. Somit verlangt jede Innovation eine Aenderung dieser Verfahrensregeln, was wiederum heisst, dass sie einen langen Weg entweder durch verschiedene Ebenen der Verwaltung oder über einen politischen Entscheidungsprozess antreten müssen. Dieser kompliziert und verlangsamt jeden Wandel. Die Probleme der verzögernden Wirkung der Bürokratie für Innovationen werden vor allem an der Nahtstelle zwischen Organisation und Umwelt, d.h. im Unterricht und an der Person des Lehrers manifest.

1) Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. Herausgegeben von der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 1974

Die oben angeführte Tendenz, alles in Regeln zu fassen, ist ein weiterer Grund dafür, dass die Ausbildung als Organisationsziel im Vordergrund steht, da sich gerade dieser Bereich relativ gut normativ fixieren lässt (Promotionen, Stoffpläne, usw.).

Der Innovationsspielraum in der öffentlichen Schule befindet sich auf tiefster Ebene und entspricht einer Methodenfreiheit, d.h. dass der technische Mitteleinsatz durch den Lehrer bestimmt werden kann. Aber schon bei der Unterrichtsgestaltung ist dieser Spielraum begrenzt. Hier wird bereits eine zentrale Problematik der öffentlichen Schule spürbar, nämlich der grundlegende Gegensatz zwischen bürokratischer Form von Administration und Innovation.

4.5 Die katholische Sekundarschule

Neben der Grösse der Schule sind die wichtigsten Faktoren, die die Zuordnung der katholischen Sekundarschule zum Human-Relation-Modell beeinflussen: die Orientierung der Lehrer am Ziel der Schule und das damit verbundene "commitment" in dieser Schule. Die öffentliche Schule besitzt hingegen ihren Lehrern gegenüber eine viel schwächere Identität. Dabei muss bei der konfessionellen Schule als Randbedingung auch berücksichtigt werden, dass die Wirtschaftlichkeit ein gleichzeitig zu verfolgendes Ziel der Schule ist und dies der Identifikation mit und des Einsatzes für diese Schule bedarf.

Bei der Entscheidungsstruktur der katholischen Sekundarschule fällt die Abwesenheit des Schulverwaltungsüberbaus auf. Die nächsthöhere Hierarchieebene in der Person des Rektors befindet sich in der Schule. Dies erlaubt einerseits, viele - sonst über formelle Kanäle weitergeleitete - Informationen und Anordnungen direkt im Gespräch weiterzugeben, wo gegebenenfalls auch eine

sofortige Rücksprache, Klärung und Berichtigung möglich ist. Die Anwesenheit des Rektors in der Schule vermindert also die Formalisierung der Beziehungen zwischen diesen beiden Hierarchieebenen.

Obwohl die Einrichtung des Rektorats auf der Sekundarstufe als Besonderheit der konfessionellen Schulen (als Privatschulen) erklärt ist, scheint uns doch, dass die Ziele der konfessionellen Schule, die durch den Lehrkörper in letzter Verantwortung verfolgt werden, dieser Einrichtung bedürfen. Dem Rektor fällt dabei die wichtige Funktion des Moderators bei der Konsensbildung über Erziehungs- und Ausbildungsfragen zu. Dieser Konsens ist sicher eines der wichtigen Unterscheidungsmerkmale gegenüber der öffentlichen Schule, da die konfessionelle Schule viel stärker auf diesen Konsens angewiesen ist als die öffentliche Schule, weil sie ohne diesen, im Hinblick auf ihr eigentliches Ziel, nicht funktionsfähig ist.

Gleichzeitig möchten wir für die Lehrer an den konfessionellen Schulen ein höheres Commitment zur Schule, bezüglich der spezifischen Zielsetzung, postulieren. Einerseits ist dieses Commitment schon eine Bedingung zur Anstellung, andererseits resultiert es aus dem persönlichen Engagement des Lehrers an einer besonderen Erziehungsidee und aus der grösseren gemeinsamen Verantwortung bezüglich der Wirtschaftlichkeit dieser Schule. Dieses Commitment unterscheidet sich sehr deutlich von der Erfüllung einer Beamtenpflicht.

Das Engagement am Ziel einer Schule verlangt nach mehr Entscheidungskompetenz, in der konkreten Situation auf die Zielverwirklichung hin zu arbeiten. In einer Schule, in der es darum geht, auch die formulierten erzieherischen Ziele laufend in Unterricht umzusetzen, müssen viele Entscheidungen durch den Lehrer getroffen werden. Da man sich nicht auf Sachziele beschränkt, kann die Verantwortung nur in geringem Masse nach

oben abgeschoben werden und muss statt dessen durch Kommunikation und Kooperation auf unterer Ebene geteilt werden.

Dies verlangt einerseits vom Lehrer eine entsprechende Bereitschaft zur Kooperation und Kommunikation, ermöglicht andererseits aber die Befriedigung eines elementaren menschlichen Bedürfnisses.

Viele Bedürfnisse, die im klassischen Bürokratiemodell nur informell neben der Arbeit Befriedigung finden können, sind unter diesen Bedingungen - wenn auch nicht notwendigerweise konfliktfrei - in die Arbeit integriert.

Da die konfessionelle Schule sehr stark die Verpflichtung auf das Organisationsziel kennt, findet eine stärkere Kontrolle darüber statt (z.B. Selektion bei der Lehrerwahl) als z.B. in der öffentlichen Schule. Die Form dieser Kontrolle unterscheidet sich von der Kontrolle der Ausbildung, die messbar ist in Noten, Anzahl promovierter Schüler etc. Sie ist bisher noch sehr eng mit der Persönlichkeit des Rektors verknüpft und findet erst langsam eine Form schriftlicher Fixierung, z.B. im Anstellungsvertrag. Der Rektor der konfessionellen Schule befindet sich durch die Kontrollfunktion, die ihm als administrativem Leiter der Schule zukommt, und die Expertenfunktion für pädagogische Fragen oft in einem Rollenkonflikt (vgl. FUERSTENAU 1967, S.518).

Die Kontrolle der Ausbildung in den konfessionellen Schulen unterscheidet sich nicht wesentlich von derjenigen an den öffentlichen Schulen. Sie obliegt vor allem der Schulkommission, die - im Gegensatz zur Schulpflege, die ein politisches Gremium ist - vom Träger der Schule (Mitgliederversammlung, Schulrat) bestellt wird. Daneben hat auch der Rektor der betreffenden Schule eine Kontrollfunktion, die dann vor allem für die erzieherischen Aspekte von Bedeutung ist. Er erfüllt auch Aufgaben, die dem sogenannten "middle management" in einem Human-Relation-Modell

zukommen. Anstelle der Anordnungen und Kontrollen, die bei der öffentlichen Schule sofort formalen Charakter bekommen (z.B. durch den Besuch eines Visitators), sucht er pädagogische und andere Probleme der Lehrer wahrzunehmen und sie in diesen Belangen zu beraten. Beispielsweise kann ein Fachlehrer, wenn disziplinarische Probleme auftreten, diese mit dem Rektor besprechen. Allenfalls wird dieser sich mit den Eltern, die er schon kennt, oder den Schülern selbst in Verbindung setzen.

Da die Erziehungsziele immer sehr generell formuliert sind, verlangt deren einheitliche Verwirklichung im Unterricht eine ständige und intensive Kommunikation unter den Lehrern, um die notwendige Uebereinstimmung bezüglich der Ziele immer wieder neu zu erreichen. Dasselbe haben wir schon im Kapitel über die Entscheidungsstrukturen festgestellt: dass grössere Entscheidungskompetenz auf tieferen Rangstufen nur durch Kommunikation und Kooperation bewältigt werden kann.

Die Lehrerkonferenz, die die Kommunikation unter den Lehrern institutionalisiert, ist in den konfessionellen Schulen, durch den Umstand, dass in Privatschulen aus finanziellen Gründen der bürokratische Apparat oft sehr knapp gehalten wird, zusätzlich durch administrative Arbeiten belastet. Da unter den Lehrern der konfessionellen Schulen jedoch das Bedürfnis nach dieser Verarbeitung der Ziele vorhanden ist, werden andere Möglichkeiten der Kommunikation gesucht (zusätzliche schulinterne Konferenzen mit dem Ziel, ein "Leitbild der katholischen Schule" als Formulierung der Zielinterpretation auszuarbeiten; Lehrerverein der katholischen Schulen, der für den besonderen Zweck der Zieldiskussion unter den Lehrern gegründet wurde).

Diese Schaffung von neuen Kommunikationsstrukturen ist nicht zu unterschätzen, hat doch Horst Rumpf auf die Notwendigkeit der Schaffung von organisatorischen Vorbedingungen für eine Entfaltung der Zusammenarbeit der Lehrer einer Schule untereinander

hingewiesen (vgl. RUMPF 1966-2).

Durch die Anwesenheit der nächsthöheren Hierarchieebene in der Person des Direktors im Schulhaus und durch die Tatsache, dass dieser meist auch aktiver Lehrer ist, wird neben der physischen oft auch die soziale Distanz zu den Lehrern verringert, und als Folge davon können viele Informationen auf informellem Wege ausgetauscht werden.

Bezüglich dem Innovationsspielraum sind der konfessionellen Schule Grenzen gesetzt, einerseits durch die kantonalzürcherische Gesetzgebung, die die Ausbildung (Lehrplan, Stunden-tafel) ¹⁾ regelt, andererseits aber durch die finanziellen Mittel, die zur Verfügung stehen.

Auch hier muss die Randbedingung der Wirtschaftlichkeit berücksichtigt werden, denn die Forderung, eine konkurrenzfähige und attraktive Schule zu sein, stimuliert innovative Entwicklungen im Innern der Schule und auch die Uebernahme von Neuerungen von aussen. Wie das Beispiel der katholischen Sekundarschule in Wiedikon, Zürich, zeigt, wird der Innovationsspielraum ausgenutzt, indem ein Versuch mit Förderklassen gemacht wurde und die Stelle einer Elternberaterin (erste Schule im Kanton Zürich mit dieser Institution) geschaffen wurde.

Wie schon im Zusammenhang mit der Kommunikationsstruktur erwähnt wurde, ist die Relevanz der ständigen Interpretation der Erziehungsziele natürlich eine Quelle von Innovationen. In seinem Buch "Soziologie des Erziehungswesens" geht Orville Brim auf die Rolle der Privatschulen bezüglich derartiger Innovationen ein (vgl. BRIM 1963, S.19). Da in einer Demokratie

1) Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die Hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. Herausgegeben von der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 1974.

die öffentliche Schule im Dienst der Erziehungsziele der Majorität steht, bildet die Privatschule der Ort, wo andere oder neue Vorstellungen von Zielen und Methoden der Schule verwirklicht werden (konfessionelle Schulen, Rudolf-Steiner-Schulen, Summerhill etc.). Von Friedeburg spricht sogar von einer "öffentlichen Aufgabe" der privaten Schulen: "Die Probleme der öffentlichen Schulen aber bestimmen die Modellfunktion der privaten. Ihre unmittelbare öffentliche Aufgabe wird durch die kompensatorische Leistung gegenüber Defiziten der öffentlichen Schulen konstituiert..." (VON FRIEDEBURG 1978, S.667). Eine wichtige Frage bleibt dabei noch offen, nämlich, durch welche Mechanismen und unter welchen Bedingungen die an konfessionellen Schulen realisierten Innovationen durch das öffentliche Schulwesen übernommen werden.

5. ZIELINTERPRETATIONSPROBLEMATIK

5.1 Das Problem

Wir haben nun bisher die Ziele der beiden Typen von Schulen verglichen und auch die Struktur in Abhängigkeit dieser Ziele betrachtet. Wir sind jedoch bisher vor allem von den formellen Zielen ausgegangen, ohne uns zu fragen, wie diese, in Kapitel 3.2.2 (Klarheit und Bestimmtheit der Zielformulierungen) beschriebenen, sehr abstrakten Formulierungen in die Schulwirklichkeit umgesetzt werden.

Peter Nokes schreibt über die Handlungsrelevanz formulierter Ziele:

"Certainly as guides to action they (the aims) are of little or no value, for the following reasons: The problem facing the practitioner is always a practical one. It is always what he should do in a particular situation. Either the situation is clear cut and familiar or else it is novel and ambiguous. In the former case 'global definitions' are irrelevant to this work; in the latter they are too vague." (NOKES 1960, S.148).

Dieselbe Problematik greift Niklas Luhmann in seinem Aufsatz "Zweck-Herrschaft-System. Grundbegriffe und Prämissen Max Webers" auf:

"Nicht alle Zwecke sind in dem Sinne 'instruktiv', dass sich aus ihnen richtige Mittel, geschweige denn einzig richtige Mittel ableiten liessen. Das Gemeinwohl als Staatszweck, das Erringen politischer Macht als Parteizweck, die gesellschaftliche Betreuung ausländischer Studenten als Vereinszweck sind in unterschiedlichem Masse instruktive Entscheidungsrichtlinien, legen aber niemals Mittel eindeutig fest. Das was als Organisationszweck proklamiert wird, ist oft nur eine vage, vieldeutige Rechtfertigungsvorstellung, die dem Handeln im einzelnen grosse Freiheit

lässt und mehr dazu bestimmt ist, es gegen Angriffe zu schützen, als es anzuleiten."
(LUHMANN 1968, S.40).

Allgemein formulierte Ziele können somit nicht direkt in Handlungsanweisungen umgesetzt werden (vgl. HURRELMANN 1975, S.147). In Termini der Organisationssoziologie heisst das, dass aus einem abstrakten Organisationsziel nicht ohne weiteres eine bestimmte Organisationsstruktur abgeleitet werden kann. Da keine vollständig zwingende Zuordnung von Organisationsziel und organisationaler Struktur besteht (vgl. MAYNTZ 1968, S.79), müssen noch andere Determinanten in die Untersuchung miteinbezogen werden.

Das sind einerseits die Randbedingungen, die wir in Kapitel 4.2 erläutert haben. Andererseits wenden wir uns nun der Interpretation von Zielen, d.h. Interpretationsleistung in Situationen bei gegebenen Randbedingungen, zu.

Da wir von der Annahme ausgehen, dass es keinen Unterricht gibt, der nur der Wissensvermittlung dient und nicht gleichzeitig Vermittlung von Werten und Normen ist, stellt sich für beide Schultypen das Problem, wie die Diskrepanz zwischen abstrakten Formulierungen der Erziehungsziele und konkreten Bedürfnissen der Unterrichtsrealität überwunden wird: "Es sind schöne Worte, wenn man von Charakterbildung in der Schule spricht. Meistens wird aber nur die Forderung gestellt, die Wege zur Verwirklichung werden verschwiegen oder nur in vagen Andeutungen vorgebracht." (SAPPEUR 1956).

"Erst recht müssen für die Schule Erziehungsziele und Leitideen für den Unterricht gefunden werden... Jedes Curriculum setzt explicit oder implicit solche allgemeinen Zielvorstellungen voraus. Selbst wenn man auf die Formulierung verzichtet, wird die Auswahl der Feinziele für den Unterricht doch von letzten, denn

eben unaufgeklärten Prinzipien aus geleitet.
Darüber Rechenschaft zu fordern, ist ein
legitimer Anspruch der Gesellschaft".
(KERSTIENS 1978, S.578).

5.2 Bisherige Versuche der Ziel-Mittel-Zuordnung

Die Zuordnung von Organisationsmitteln zur Verwirklichung von Organisationszielen scheint ein zentrales Problem zu sein, dem in vielen bisherigen Bildungsreformen, mit ihrer Tendenz zu Reformen auf der Mittelebene ohne Zielbezug, zu wenig Beachtung geschenkt worden ist. Die Prospektivstudie "Zukunft der katholischen Schulen" beispielsweise hat die anfänglich geplante Vorstudie über die Art und Weise, wie die Ziele in den einzelnen Schulen erreicht werden sollen, nicht realisiert (vgl. MUELLER-MARZOHL 1972, S.5). Benjamin Bloom hat eine sehr grosse Arbeit geleistet mit der Taxonomie von Erziehungszielen, doch bleiben seine Operationalisierungen im Formellen stehen und geben uns daher keine Antwort auf die vorliegende Frage (vgl. BLOOM et al. 1956).

Andere Erziehungswissenschaftler vertraten die These, dass alle Lernziele operationalisiert werden müssen, um den jeweils erreichten Erfolg messbar zu machen. Dabei wurden all jene Ziele, die nicht durch abrufbare Leistungen kontrollierbar sind, ausgeschlossen; man konzentrierte sich auf die Bestimmung von Feinzielen, ohne über die leitenden Erziehungsziele Rechenschaft zu geben (vgl. KERSTIENS 1978, S.580).

5.3 Die Notwendigkeit der Interpretation von Erziehungszielen

Wenn wir nun hier den Begriff "Interpretation von Erziehungszielen" einführen, meinen wir damit die Tätigkeit, die die abstrakten Ziele in konkrete Handlungsanweisungen für den Unterricht transformiert. Dabei können wir uns den Ausführungen

von Niklas Luhmann anschliessen, die für die staatlichen Schulen besondere Bedeutung haben: "... bei der Vielfältigkeit der Ausbildungsziele in einer differenzierten Sozialordnung (lassen sich) keine handfesten Schulzwecke formulieren, auf die hin Organisation und Unterricht als Mittel geplant und kontrolliert werden könnten". (LUHMANN 1968, S.152).

Luhmann spricht dann im folgenden von sogenannten "sekundären Standards", die benötigt werden, um den allgemeinen "Bildungsauftrag" des Schulwesens zu konkretisieren. Nach Luhmann sind solche Standards notwendig, weil dem Schulwesen eine wirksame Zweckstruktur fehlt. Die Folge davon ist, "dass das Schulwesen schwer zu planen, zu lenken und in seinen Leistungen zu kontrollieren ist..." (LUHMANN 1968, S.152).

Dadurch berühren wir natürlich eine allgemeine Problematik, nämlich dass der Mitteleinsatz bei abstrakten Zielen immer unter Berücksichtigung der konkreten Situation entschieden werden muss.

5.4 Die Akteure der Interpretation

Wir wenden uns nun der Frage zu, wer die Akteure dieser Interpretation der Erziehungsziele sind. John Dewey sagt dazu, dass nicht die Erziehung als abstrakter Prozess Ziele haben könne, sondern nur Personen wie Eltern, Lehrer, usw. (vgl. DEWEY 1916, S.125).

Obwohl wir uns im folgenden auf den Lehrer als Interpretierenden beschränken werden, darf nicht übersehen werden, dass sowohl die dem Lehrer übergeordneten Instanzen (Schulpflege, Erziehungsrat usw.) als auch die Eltern der Schüler direkt oder indirekt (über den politischen Weg) am Prozess der Zielinterpretation beteiligt sind.

Die Definition des Zielbegriffs darf daher, wie Helge-Ulrike

Peter sagt, nicht auf die programmatisch festgelegten und statuarischen Ziele einer Organisation reduziert werden. Es reicht nicht aus - hinsichtlich der Schule als Organisation -

"Schulgesetzgebung, Schulrecht, Schulordnung etc. zu analysieren, um eine umfassende Vorstellung über ihre Organisationsziele zu gewinnen. Vielmehr müssen die Personen und Personengruppen innerhalb der Organisation, die sich (und dies ist als ein wechselseitiger Prozess anzusehen) an spezifischen Organisationszielen orientieren und gleichzeitig verändern auf dieselben einzuwirken, in die Analyse einbezogen werden" (PETER 1973, S.113).

Derselbe Problemkreis wird bei dieser Autorin noch einmal aufgegriffen bei der Beschreibung inhaltlich gänzlich verschiedener Zielbestimmungen im Rahmen der formalen Zielbestimmungen. Neben den "offiziellen" Zielen, den Zielvorstellungen von Interessenverbänden, den in Schulordnung, Lehr- und Bildungsplänen und Lehrmitteln implizierten Zielen, gibt es

"Zielvorstellungen, die bewusst oder unbewusst wirkend von der Person des Lehrers beziehungsweise bestimmter Lehrergruppen auf die Schüler übertragen werden. Sie können sich ebenso aus 'offiziellen', d.h. von der Institution Schule sanktionierten als auch aus 'inoffiziellen', auf der persönlichen Meinung des Lehrers beruhenden Zielvorstellungen zusammensetzen" (PETER 1973, S.121).

Durch diese Ausführungen von Helge-Ulrike Peter werden eigentlich zwei verschiedene Problemkreise berührt: einerseits der mögliche Gegensatz zwischen Organisationszielen und individuellen Zielen, andererseits der Zusammenhang zwischen Ziel und Zielinterpretation. Obwohl vor allem die Zielinterpretation in dieser Arbeit thematisiert wird, muss berücksichtigt werden, dass das, was wir hier Zielinterpretation nennen, für den Akteur auch eine Möglichkeit sein kann, individuelle Zielvorstellungen

innerhalb einer Organisation zu verwirklichen.

In den katholischen Schulen, die erzieherische Ziele besonders gewichten, wird die Bedeutung des Lehrers für die Aufgabe der Zielinterpretation besonders hervorgehoben:

"Dieser Auftrag (die Erziehung auf dem katholischen Glaubensgut aufzubauen) kann die katholische Schule nur wahrnehmen, wenn ihre Lehrer sich persönlich in diesen Schulen und für dieselben engagieren. Denn das Ideal der katholischen Schule kann nur durch die dort tätigen Menschen erreicht werden... Von der Einstellung und Handlungsweise der Lehrer hängen nämlich Geist und Glaubenswürdigkeit der Bildungseinrichtungen ab. Gelebte Glaubensüberzeugung, menschliche und intellektuelle Redlichkeit und die Zuwendung zum Schüler sollten charakteristische Haltungen des Lehrers an katholischen Schulen sein" (VOLLMAR 1977, S.7).

Nach dem bisher Gesagten wäre es durchaus auch möglich, dass die Interpretation von Erziehungszielen nicht nur durch die Person des Lehrers geleistet wird, sondern durch eine Gruppe von Personen. Obwohl wir nicht verneinen, dass Schulleitungen und Rektoren einen Einfluss haben können auf die Art der Interpretation von Zielen der unterstellten Lehrer, z.B. bei der inhaltlichen Ausgestaltung der vom Kanton vorgeschriebenen Rahmenlehrpläne, in der Wahl bestimmter Lehrmittel, usw., sind wir der Meinung, dass der Lehrer, da er handelt, interpretieren muss und ihm somit ein bedeutender Teil der Zielinterpretation zufällt.

5.5 Probleme der Interpretation

In unserer pluralistischen Gesellschaft ist für die Zielinterpretation besonders im Bereich der Erziehungsziele kein Bezug auf einen allgemein verbindlichen Werthintergrund mehr möglich (vgl. POEPPEL 1977, S.108). Als Folge davon existieren auch weniger Modelle (im Sinne von Orientierungshilfen) für Ueber-

setzungen von Zielen in Handlungsanweisungen, die einen gewissen Grad an Selbstverständlichkeit besitzen. In dieser Situation stehen dem Lehrer verschiedene Lösungsmöglichkeiten offen.

Eine Möglichkeit besteht darin, dass der Lehrer sich individuell orientiert.

"Der Lehrer hat im Rahmen der institutionalisierten Bedingungen der Schule als eines Subsystems der Gesellschaft einen relativ grossen Freiheits-Spielraum, weniger in der Wahl der Unterrichtsgegenstände (Ausnahme der Deutsch- und Französisch-Sprachlehrer in der Wahl der Klassenlektüre), aber in der methodischen Gestaltung seines Unterrichts, in der Wertung, die er seinem eigenen Fach in bezug auf individuelle Bedeutung zukommen lässt, vor allem aber in der Art, wie er soziale Beziehungen zu seinen Schülern und unter den Schülern aufbaut, also in der Art, wie er seinen Schülern als Mensch begegnet. Hier bestimmt gradweise das personale Norm- und Wertsystem jedes Lehrers darüber, wie innerhalb des unabdingbaren gesellschaftlichen Auftrages dem jungen Menschen Hilfe zur Persönlichkeitsentfaltung geleistet wird" (WIDMER 1978, S.129f).

Wir werden diese Möglichkeit der Interpretation im Kapitel "Die individuelle Zielinterpretation" ausführen.

Der in den konfessionellen Schulen oft begangene Lösungsweg ist jener, dass versucht wird, in begrenztem Masse eine Homogenität nicht nur unter Lehrern, sondern auch unter den Eltern und den Trägern der Schule herzustellen. Damit befasst sich das Kapitel 6.2, "Die kollektive Zielinterpretation".

Eine dritte "Lösung" besteht darin, dass die Ziele durch den Lehrer nicht (explizit) interpretiert werden. Ein solcher Indifferentismus, der jede persönliche Stellungnahme in weltanschaulichen Gewissens- und Glaubensfragen vermeidet, überträgt sich weiter auf die Schüler (vgl. KUNZ 1966, S.7). Eine Folge der fehlenden eigenen Interpretation ist eine Ritualisierung als Ueberbetonung von Teilzielen. Der Lehrer zieht sich auf

formale Leistungsnormen zurück, deren Interpretation vor den Eltern, Kollegen und Vorgesetzten leichter zu legitimieren ist, besonders im kulturellen Kontext der Leistungsgesellschaft (vgl. HURRELMANN 1975, S.155f). Diese Ritualisierung, nämlich dass das Erreichen der gesteckten Stoffziele (Durcharbeiten eines Lehrmittels etc.) den Unterricht bestimmt, charakterisiert heute viele schulische Situationen, in denen Lehrer und Schüler sich täglich befinden (vgl. RUMPF 1966-1). Somit ist die Gewährleistung von Schule und Unterricht nach aussen sowie die Ordnung des Ablaufs von Unterricht im Innern nicht mehr Mittel zum Zweck einer systematischen pädagogischen Arbeit, sondern weitgehend Selbstzweck geworden.

Neben der Ritualisierung durch die besondere Gewichtung der Stoffziele müssen wir auch jene im Bereich der Disziplin betrachten. Die Befolgung der Forderung des Lehrers nach einem disziplinierten Verhalten der Schüler ist, im Unterschied zu den offiziellen Erziehungs- und Bildungszielen der Schule, einfach zu überprüfen und zu kontrollieren und garantiert dem Lehrer scheinbar einen sichtbaren Erfolg, der auf andere Weise kaum zu erlangen ist. Die Forderung nach Disziplin rückt daher leicht an die Stelle der primären Erziehungsziele und wird damit zu einem pädagogischen Selbstzweck hypostasiert, der sich sachlich nicht mehr begründen und rechtfertigen lässt (vgl. REICHWEIN 1973, S.314).

Diese Gefahr hat Charles Bidwell klar erkannt und er fordert daher, dass die "Erziehungsziele Objekt sich ständig wiederholender Diskussionen, sowohl im professionalen schulischen Rahmen als auch in der Öffentlichkeit" sein sollten (BIDWELL 1965, S.1017).

Die beschriebene Ritualisierung durch Rückzug auf Leistungsnormen oder Disziplinfragen ist natürlich nicht nur die Konsequenz einer individuellen Problemlösung. Sie wird auch sehr

stark durch die Schule als soziale Organisation gefördert. Klaus Hurrelmann spricht von der Isolierung und Kontaktarmut der Lehrer untereinander, die aus der Anwendung des klassischen Bürokratiemodells resultiert. Die daraus folgende allgemeine Verhaltensunsicherheit führt dazu, dass die Lehrer sich hinter ihrer institutionell abgesicherten Autorität gegenüber den Schülern zu verstecken suchen und Zuflucht nehmen zu den "formalisiert bereitstehenden Handlungsmustern und Entscheidungsmodellen... Sie praktizieren gewissermassen einen Dienst nach Vorschrift, indem sie sich in den heiklen, auslegungsfähigen beruflichen Entscheidungssituationen (Strafen, Zensurgebung, Versetzung, usw.) ... so eng wie möglich an... die Vorgaben von oben anlehnen" (HURRELMANN 1975, S.153).

Die Schule als bürokratisch strukturierte Organisation absorbiert grosse Anteile ihrer Leistungskraft für die gewissenhafte Erfüllung sog. "kustodialer" ¹⁾ Funktionen, die sicher notwendig sind. Unter kustodialer Funktion versteht man die Schulaufsicht, die sich in erster Linie mit der Bewahrung und Behütung, dem Schutz der Schüler vor Gefahren und der Ueberwachung einschlägiger Anordnungen und Regelungen widmet. Die edukative Funktion hingegen wendet sich mehr der pädagogischen Arbeit zu, die auf die Veränderung der Schüler hinsichtlich Verhalten, Kenntnisse und Fähigkeiten zielt.

Doch muss hier kritisch bemerkt werden, dass durch die bürokratisch -hierarchische Kompetenzengliederung und die Einordnung der Schule in die Arbeitsprinzipien einer öffentlichen Verwaltung die kustodialen Funktionen, z.B. die Einhaltung der Disziplin, zum Massstab der erzieherischen Leistung des Lehrers wird. Ein Grund dafür, der schon im 1. Teil, Kapitel 4.1.1 und 4.1.2

1) Dieser Begriff stammt von Mayer N. Zald, der das Begriffspaar "kustodial-edukativ" verwendet (vgl. ZALD 1964).

angedeutet wurde, liegt darin, dass wirklich "edukative" Funktionen einer sich in der Tendenz stetig mehr professionalisierenden und sich kontinuierlich wandelnden Bildungs- und Erziehungsarbeit nicht mehr effektiv von bürokratischen Spitzen und Instanzen aus kontrolliert werden können (vgl. CHARITOS 1976, S.110).

Der Grad der Realisierbarkeit der institutionellen, dem Lehrer "von oben" gegebenen Erziehungsziele lässt sich nicht empirisch exakt messen. Daher könnte man eine nur geringe Relevanz dieser Ziele für die Schule als Organisation möglich halten. Die bei der Uebertragung allgemeiner Erziehungsziele - wie sie im kantonalen Unterrichtsgesetz niedergelegt sind - auf die Organisationswirklichkeit der Schule auftretenden Konflikte lassen sich exemplarisch an der Situation des Lehrers rekonstruieren, dem die Vermittlung zwischen allgemeinen Zielbestimmungen und praktischen Erfordernissen der Schulwirklichkeit als entscheidende Berufsaufgabe zugewiesen ist (vgl. PETER 1973, S.126).

6. ARTEN DER ZIELINTERPRETATION

Wir haben aufzuzeigen versucht, dass Bildungs- und Erziehungsziele der Interpretation bedürfen. Zusammenfassend könnte man sagen, dass die Zielinterpretation im Bereich der Schule als andauernd notwendiger Prozess zu verstehen ist, der die Verbindung zwischen den Alltagsanforderungen der schulischen Wirklichkeit und den generell formulierten Bildungszielen herstellen muss.

Bei den Ausbildungszielen ist diese Interpretation weit vorangetrieben. Die Operationalisierbarkeit dieser Ziele ist einfacher, weil auf diesem Gebiet ein grösserer Konsens besteht. Im Gegensatz zu den Erziehungszielen sind viele dieser Operationalisierungen auch verbindlich, schriftlich fixiert.

Wir sind davon ausgegangen, dass Ziele ganz allgemein abgelehnt oder angenommen werden. Werden sie jedoch angenommen, ist eine Interpretation unumgänglich. Dieselbe kann nun als individuelle oder kollektive Leistung erbracht werden.

6.1 Die individuelle Zielinterpretation

Die Situation vieler Lehrer, besonders an den öffentlichen Schulen, die den Weg der individuellen Interpretation gehen, beschreibt Carl Günther sehr treffend: "Unser Ausgangspunkt ist nirgendswo allgemeinverbindlich festgelegt - es steht bei jedem Einzelnen, auf eigene Rechnung und Gefahr seine Orientierung zu gewinnen". (GUENTHER 1945, S.12).

6.1.1 Formen der individuellen Zielinterpretation

Wir möchten nun ein längeres Zitat aus dem Aufsatz von Günther Hartfiel "Die Schule als soziale Organisation und als gruppensdynamisches Feld" wiedergeben, der neben der Beschreibung der

Situation an öffentlichen Schulen auch verwendete Rationalisierungen der Lehrer und Konsequenzen dieser individuellen Interpretation aufzeigt:

"Hier (auf der Ebene der Lehrer) fehlt es aber, nach langer Tradition des bürokratisch-hierarchischen Leitbildes, sowohl an institutionellen wie mentalen Voraussetzungen für eine angemessene "horizontale" Zusammenarbeit unter Lehrern. Schulorganisatorische Wirklichkeit ist hier eine durch Verwaltungsstruktur des Schulsystems bewirkte Isolierung und Vereinzelung des Lehrers. Pädagogische Fähigkeiten eines Lehrers werden von Vorgesetzten, aber auch von Kollegen und Eltern, mit dem Geschick identifiziert, mit seiner Klasse fertig zu werden. Probleme haben oder mit der eigenen Klasse Konflikte durchstehen zu müssen, solche Informationen sind, wenn sie nach aussen dringen, Anzeichen der Erfolglosigkeit und beeinträchtigen Status und Prestige des jeweiligen Lehrers. Da aber jeder pädagogische Einzelkämpfer Probleme hat, muss er sie verdecken, um als guter Pädagoge zu gelten. Dieser Druck der öffentlichen (und insbesondere der Vorgesetzten-)Meinung lässt Lehrer Mechanismen der Verdeckung und Druckweitergabe entwickeln: Verschweigen gegenüber Kollegen führt zu Kommunikationseinschränkung; eigene psychische Belastung wird durch Personalisierung der pädagogischen Probleme gelöst, indem bestimmte Schüler zu Sündenböcken stilisiert werden; die Bewertung und Zensurierung von Schülerleistungen wird weniger als pädagogische Erfolgskontrolle denn als Sanktionsmöglichkeit eingesetzt. Mit solchen Techniken aber gerät der Lehrer in die soziale Isolation, und seine Möglichkeiten, Rollendynamik im Verhältnis zu Kollegen und Schülern zu entwickeln, wird geringer. Schliesslich muss er die Techniken des Verschweigens bzw. des Personalisierens von Problemen auch noch pädagogisch rechtfertigen: Ergebnis ist das von lehrerkollegialen Konventionen abgestützte Ethos der (individuellen) pädagogischen Freiheit, nach dem in der Schule alles in persönlicher Verantwortung und Beurteilungsfreiheit, in Vertraulichkeit und Individualität zu geschehen habe. Solange die Gesellschaft dem Lehrer diese, von ihren bürokratischen Organisationsmustern

bewirkten Selbstinterpretationen seiner Berufsrolle nicht streitig macht, scheint alles in Ordnung zu sein". (HARTFIEL 1973, S.57f).

Magnus Wolfensberger bezeichnete die Lehrerschaft als

"Spiegelbild unserer pluralistischen Gesellschaft..., deren Entwicklung sie (die Lehrerschaft) auch selbst gefördert hat. Sie weist sich in der Praxis über keinen von allen Lehrern als verbindlich anerkannten erzieherischen... (und) weltanschaulichen Gesamtauftrag aus, der in den Grundzügen klar gelegt wäre... Die Formulierungen des Lehrplans bewegen sich im ganz Allgemeinen, und der Hinweis auf die 'Forderungen der Aufklärung' wird von vielen Lehrern mit Recht als überholt bezeichnet... Was bleibt ? Es bleibt die tägliche Arbeit des in wesentlichen Fragen auf sich allein gestellten Lehrers." (WOLFENSBERGER 1966, S.7).

6.1.2 Determinanten der individuellen Zielinterpretation

Wir möchten nun versuchen, einige Bestimmungsgründe näher zu untersuchen, die die Wahl der individuellen Zielinterpretation beeinflussen. Dabei unterscheiden wir Determinanten aus dem institutionellen Bereich, solche aus dem Bereich von Gruppenmerkmalen und Persönlichkeitsmerkmale.

Als institutionelle Determinante der individuellen Zielinterpretation steht die Formalisierung und Bürokratisierung im Vordergrund. In einer Bürokratie sind von ihrer Struktur her die Interpretationstätigkeiten in den oberen Rängen lokalisiert. Auf den tiefen Rängen sind Interpretationsleistungen unerwünscht, da sie dem Prinzip der Bürokratie, Ereignisse als "Fälle" zu behandeln, widersprechen.

Die Bürokratie tendiert auch dazu, Zusammenschlüsse auf tiefer Ebene, die die Voraussetzung für kollektive Interpretationen

wären, zu verhindern, da sie die Kontrolle erschweren.

Klaus Hurrelmann zeigt auf, dass die Anwendung des klassischen Bürokratiemodells "zu Isolierung und Kontaktarmut der Lehrerkollegen untereinander (führt), was eine sinnvolle, aufeinanderbezogene sachliche Kommunikation verhindert, die direkte berufliche Probleme zum Thema hätte". (HURRELMANN 1975, S.152).

Da die Zielinterpretation nun aber oben nicht geleistet, in der konkreten Unterrichtssituation jedoch ständig verlangt wird, neigt der Lehrer zur individuellen Zielinterpretation.

Die fehlende Interpretation auf höheren Rängen ist ein Aspekt der liberalen Schule, wie sie sich heute präsentiert. Es werden wohl allgemeine (aber sehr abstrakte) Ziele vorgegeben; da sich diese Schule aber nicht auf eine Verbindlichkeit einlassen will, leistet sie keine Zielinterpretation.

An der öffentlichen Schule befindet sich der Lehrer in einem ständigen Konflikt zwischen pädagogischem Auftrag und Beamtenverpflichtung. Diesen Konflikt haben P. Fürstenau, K. Hurrelmann, J.-J. Ipfling und H. Lange-Garritsen, um nur einige Autoren zu nennen, ausführlich beschrieben (vgl. FUERSTENAU 1967, S.514ff; HURRELMANN 1975, S.149ff; IPFLING 1974, S.28ff; LANGE-GARRITSEN 1972, S.24ff). Da die Kontrolle der Beamtenrolle ungleich stärker ist als jene der Erzieherrolle (siehe 1.Teil, Kapitel 4.1.1), orientiert sich der Lehrer an bürokratischen Regeln, und von daher wird seine individuelle Interpretation der Ziele positiv sanktioniert.

Ein Gruppenmerkmal, das die individuelle Zielinterpretation stark bestimmt, ist der fehlende Konsens bezüglich eines gemeinsamen Werthintergrundes. Wenn auch das Erarbeiten einer solchen gemeinsamen Grundlage an der öffentlichen Schule als eine Notwendigkeit empfunden wird, da "gegenwärtig unter den

Lehrern durchaus keine Einigkeit besteht", ¹⁾ wird ein Konsens oft nicht mehr angestrebt, um Konflikte zu vermeiden.

Für G. Priesemann und H. Rumpf ist die fehlende Gemeinsamkeit in fundamentalen pädagogischen Vorstellungen ein Faktor, der z.B. die Lehrerkonferenz "lahmlegt und zu einer administrativen Veranstaltung" macht (vgl. PRIESEMANN 1964, S.47; RUMPF 1966-1, S.78). Eben diese Konferenzen, die ein so zentrales Instrument für die Erarbeitung von Konsensus bezüglich Erziehungsfragen sein könnten, besitzen kein "group-goal", sie zeichnen sich aus durch Abwesenheit von Ziel und Aufgabe, die aus den versammelten Lehrern eine kooperierende Gruppe machen könnten (vgl. BENJAMIN 1950, S.70 und S.74).

Ein weiterer Grund für die Wahl der individuellen Zielinterpretation sind die von Günter Hartfiel genannten fehlenden "mentalischen Voraussetzungen für die 'horizontale' Zusammenarbeit unter den Lehrern". (HARTFIEL 1973, S.57). Es ist zu erwarten, dass der durch den gegenwärtigen Lehrerüberschuss verschärfte Leistungsdruck an den Lehrerseminarien dazu beiträgt, dass die Lehrer eher auf individuelles Bestehen im Konkurrenzkampf sozialisiert werden und ihnen daher in grossem Masse die "Human skills" zur Zusammenarbeit fehlen dürften. Dabei darf nicht übersehen werden, dass die gegebenen institutionellen und Gruppen-Voraussetzungen an den einzelnen Schulen (z.B. Schule als Ausleseinstitution, Individualität im Lehrkörper, Alters- und Erfahrungsunterschiede) die Lehrer sozial und pädagogisch isolieren und vereinzelte Versuche zur kollektiven Bewältigung zum Scheitern verurteilen (vgl. HAMMER 1975, S.73). Ein positives Beispiel der Ueberwindung von solchen Barrieren beschreibt Kurt Zurfluh in seinem Artikel "Teamwork" (vgl.

1) vgl. Jubiläumsschrift der Kantonalen Handelsschule Zürich (1904-1954) "Bildung und Schulung" S.13

ZURFLUH 1977, S.3).

6.1.3 Konsequenzen auf der Ebene des Lehrers und der Schüler

In den folgenden zwei Unterkapiteln möchten wir die Konsequenzen der individuellen Zielinterpretation aufzeigen, zuerst bei den Lehrern und anschliessend bei den Schülern. Wir beschränken uns dabei auf die Konsequenzen auf der Handlungsebene.

Die Vereinzelung des Lehrers, die oft die Ursache der individuellen Zielinterpretation ist, verstärkt seine Isolation noch. Eine Auswirkung davon ist die Resignation und Passivität hinsichtlich der eigenen Schule als Ganzes (vgl. RUMPF 1966-1, S.78; HURRELMANN 1975, S.153). Da eine gemeinsame pädagogische Basis mit den andern Lehrern fehlt, kommt beim Einzelnen kein Engagement für die Schule als Kollektiv zustande (vgl. CHARITOS 1976, S.110). Das unterstützt auch die Hypothese von Lortie (vgl. BANKS 1975, S.173), die besagt, dass die Lehrer den Unterricht (ihrer Schulklasse) und nicht die Schule als ihr Hauptanliegen betrachten.

Eine andere Folge ist, dass der Lehrer individuelle Lösungsstrategien für seine Probleme wählt. Wenn er nun sieht, dass diese nicht zum Erfolg führen, muss er darauf intrapunitiv reagieren. Wenn die daraus entstehende Belastung zu gross wird, tendiert er dazu, sich auf die Beachtung formaler Regeln zurückzuziehen.

In seiner Arbeit "Untersuchungen zum Erziehungsverständnis von Grund- und Hauptschullehrern" arbeitet Wolfgang Hammer mit der folgenden Annahme: "Es gibt kein einheitliches Verständnis von Erziehung bei den Grund- und Hauptschullehrern". (HAMMER 1975, S.11). Er leitet daraus ab, dass diese Tatsache eine negative Auswirkung auf innovative pädagogische Bestrebungen im Erziehungsbereich habe. Wenn die Schulreform also in der einzelnen

Schule beginnen soll, muss eine gewisse Homogenität eines Kollegiums bestehen, sonst scheitert jeder Versuch, es auf neuen Wegen zu versuchen (vgl. RUMPF 1966-1).

Das Fehlen einer kollektiven Interpretation der Erziehungsziele kann zu einem ausgeprägten Wertepluralismus im Lehrerkollegium führen, da jeder Lehrer aufgrund seiner eigenen Wertvorstellungen die erzieherischen Ziele interpretiert und im Unterricht umsetzt. Für den Schüler bedeutet das nun, dass er diesen unterschiedlichen Werthaltungen und den daraus entstehenden Erwartungen ausgesetzt ist. Es stellt sich hier die Frage, die noch näherer Untersuchungen bedürfte, wie der Schüler diese unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Werte zu verarbeiten vermag.

6.2 Die kollektive Zielinterpretation

6.2.1 Formen der kollektiven Zielinterpretation

Unter kollektiver Zielinterpretation verstehen wir, dass die Übersetzung und Operationalisierung der Erziehungsziele in einem Gruppenprozess (Interaktion der an der Schule direkt Beteiligten) stattfindet. In enger Verbindung, wenn auch nicht als unbedingte Voraussetzung steht die Tatsache, dass dies auf Grund gemeinsamer Wertvorstellungen getan wird. Es geht also darum, dass die Ziele in immer wieder geführten Diskussionen durch die direkt an der Erziehung beteiligten Lehrer interpretiert, d.h. mit dem pädagogischen Vollzug konfrontiert werden (vgl. HOMEYER 1977, S.110). Oder wie Magnus Wolfensberger sagt, wird von den Lehrern "das andauernde Erarbeiten gemeinsamer Einsichten und Haltungen als Basis allen gemeinsamen Tuns" verlangt (WOLFENSBERGER 1974, S.56). Die Synode der Schweizer Katholiken hat in ihren Texten über die konfessionelle Schule ein Leitbild gezeichnet, das in starkem Masse diese kollektive

Interpretation hervorhebt:

"Die konfessionellen Schulen bieten eine Möglichkeit, christliches Glaubensgut zu vermitteln und nach christlichen Grundsätzen in Gemeinschaft zu leben. Gerade in unserer Welt, die durch eine Vielzahl von Weltanschauungen und durch widersprüchliche Werthaltungen geprägt ist, sind Schulen anzubieten, deren Lehrer versuchen, intensiv über das christliche Gesellschaftsbild und den entsprechenden Erziehungsauftrag nachzudenken und bewusst danach zu handeln" 1)

6.2.2 Determinanten der kollektiven Zielinterpretation

Hier möchten wir einige Determinanten der kollektiven Zielinterpretation aus dem institutionellen Bereich, aus dem Bereich der Gruppenmerkmale und aus dem individuellen Bereich anführen.

Peter Fürstenau, der aufzeigt, wie im "Human-Relation-Organisationsmodell" die detaillierten Vorschriften der Verfahrensweise durch die Verpflichtung auf den Unternehmerzweck ersetzt werden, spricht von einer:

"wesentlichen Veränderung der erwarteten Einstellung des einzelnen Mitarbeiters zum Unternehmen im ganzen... Den Einzelnen ist ein viel weiterer Horizont der Anteilnahme auferlegt als in der klassischen Situation, wo er nur der Definition seines Arbeitsplatzes und seinem unmittelbaren Vorgesetzten gegenübersteht. Demgemäss ist das erwartete und durch die Rolle nahegelegte persönliche Engagement, die persönliche Verflochtenheit mit dem Unternehmen im ganzen wesentlich stärker" (FÜRSTENAU 1967, S.515).

Bezüglich der Konsensbildung profitieren die konfessionellen Schulen, neben der zentralen Erziehungsidee, die durch die

1) Synodentexte der SYNODE 72/Bistum Chur.
Sachkommission 11 "Bildungsfragen und Freizeitgestaltung"
Chur 1976

Existenz der Schule meist vorgegeben ist, auch von der Tatsache, dass die einmal erarbeiteten Vorstellungen nicht erst mühsam gegenüber Vorgesetzten, Eltern und politischen Gruppen durchgesetzt werden müssen (vgl. SCHULZ 1967, S.61).

Renate Mayntz nennt in ihren Ausführungen über Formalisierung und Bürokratisierung Organisationen, deren erfolgreiches Funktionieren von der Zusammenarbeit aller Mitglieder abhängt (vgl. MAYNTZ 1963, S.89). Dieselben sind nur auf allgemeine Richtlinien verpflichtet. Da es keine genauen Kompetenzabgrenzungen mehr gibt, tritt anstelle strikter Ueber- und Unterordnung eine kollegiale Teamarbeit. Die damit verbundenen persönlichen Beziehungen und die Solidarität sind natürlich Voraussetzungen, die eine kollektive Interpretation von Zielen fördern.

Einer der Gründe für die Wahl der kollektiven Zielinterpretation ist im Individuum selbst zu finden. Man könnte ihn mit dem Wunsch zum Engagement in eine Erziehungsidee umschreiben, d.h. eine persönliche Disposition aufgrund einer gemeinsamen Vorstellung von Erziehung und Ausbildung, in einem Kollektiv mitzuarbeiten. Die konfessionellen Schulen bilden nun den Ort, wo eine solche Vorstellung verwirklicht wird. Daher ist es möglich, dort eine relativ homogene Gruppe von Lehrern zu vereinigen, die aufgrund ihres Engagements die Voraussetzungen für einen kollektiven Prozess schaffen.

6.2.3 Konsequenzen auf der Ebene des Lehrers und der Schüler

Eine wichtige Konsequenz der kollektiven Zielinterpretation auf der Ebene des Lehrers ist, dass durch die horizontale Interaktion und über sachbezogene Kooperation (Werte, Methoden, Techniken usw.) eine der grössten Belastungen des Lehrers, nämlich die der Isolation und der damit verbundenen permanenten Verhaltensunsicherheit, reduziert wird (HURRELMANN 1975, S.152).

Die kollektive Zielinterpretation in Verbindung mit dem Engagement für ein gemeinsames Erziehungsziel schafft auch die Voraussetzungen, um die vom deutschen Bildungsrat vorgeschlagene Schaffung von eigenverantwortlichen Gestaltungsräumen auf der unteren Ebene der Organisation zu verwirklichen. Diese relative Selbständigkeit der Lehrer und der einzelnen Schulen bezieht sich auf die Festlegung der Ziele und Inhalte des Unterrichts, die Grundlage der Unterrichtsorganisation, die Auswahl von Unterrichtsmethoden, die Festlegung der Erfolgskontrolle und auf Entscheidungen über Personal- und Finanzfragen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974).

Eine andere Konsequenz der kollektiven Zielinterpretation ist, dass sie an einer Schule ein mehr oder weniger homogenes Wertklima schafft. Es wäre nun zu untersuchen, welche sekundären Sozialisationseffekte dieses homogene Wertklima bei den Schülern bewirkt. Hier ist eine Lücke in der Theoriebildung zu verzeichnen, es fehlen nämlich theoretische Vorstellungen über den Zusammenhang von Werthomogenität (unter den Lehrern) einerseits und dem Lehrerverhalten, dem Schülerverhalten und dem Schulklima andererseits. Horst Rumpf stellt fest, dass die Resultate der Debatte der letzten zwei Jahrzehnte über die Einheit der gymnasialen Bildung so lange wertlos und spekulativ bleiben, solange es keine Kollegien gibt, die durch ihre Zusammensetzung und durch die Lebensform ihrer Schule in den Stand gesetzt werden, diese Art von Einheit Tag für Tag zu erzeugen (vgl. RUMPF 1966-1, S.100).

2. Teil

1. ZIEL DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Im 1. Teil, Kapitel 3 und 4 wurden öffentliche und konfessionelle Schulen bezüglich ihrer Ziele und ihrer Strukturen miteinander verglichen. Die theoretische Aufarbeitung dieses Gegenstandes führte dann im Kapitel 5 zur spezifischen Fragestellung der Zielinterpretation.

Beim Aufzeigen der verschiedenen Ziele an öffentlichen und konfessionellen Schulen wurde die inhaltliche Nutzung des Interpretationsspielraumes dadurch charakterisiert, dass unterschieden wurde, welche Gewichtung die beiden Aspekte "Ausbildung" und "Erziehung" erfahren (1. Teil, Kapitel 3.2.3). Zwischen der diesbezüglich unterschiedlichen Nutzung und der organisationellen Struktur der Schule besteht eine Wechselwirkung. Die konfessionelle Schule mit ihrer spezifischen Nutzung des Interpretationsspielraumes wurde bezüglich ihrer organisationellen Struktur eher dem Human-Relation-Modell, die öffentliche Schule eher dem klassischen Bürokratie-Modell zugeordnet. Die Wechselwirkung zwischen Struktur bzw. Ziel und Zielinterpretation wurde im 1. Teil, Kapitel 6.1.2 und 6.2.2 ausführlich beschrieben.

Die folgenden Kapitel präsentieren eine empirische Untersuchung an zwei Oberstufenschulen der Stadt Zürich. Dabei werden weitere Hinweise angeführt, die die Unterschiede und Zusammenhänge zwischen inhaltlicher Zielinterpretation (Gewichtung von Erziehungs- oder Ausbildungszielen) und organisationeller Struktur belegen (siehe 1. Teil, Kapitel 4.4). In der vorliegenden Untersuchung möchte ich mich jedoch bei der Nutzung der Interpretationsspielräume vor allem auf die Art, wie dieser Prozess in den entsprechenden Schulen vollzogen wird, konzen-

trieren, d.h. ob diese Zielinterpretation ein individueller Akt des Lehrers ist oder ob sie kollektiv zustande kommt.

Dieser eher formale Aspekt der Nutzung der Interpretationsspielräume scheint mir deshalb wichtig, weil er einerseits von der organisationellen Struktur mitdefiniert wird, andererseits von Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrer (Fähigkeit zu Konsens, Teamarbeit, Kommunikation) abhängig ist, die mir, als Voraussetzung für die Fähigkeit zu erziehen, ausschlaggebend erscheinen (vgl. UNSELD 1979, S.126ff; SCHNEIDER 1979, S.33ff).

Die Institutionalisierungen der kollektiven Zielinterpretation in einer Schule kann ihrerseits (als organisationelle Struktur) fördernd wirken auf den Erwerb der Fähigkeit zu einer solchen kollektiven Verhaltensweise.

Als weiteres Ziel der Untersuchung wäre zu zeigen, dass das im theoretischen Teil eingeführte Konzept der Zielinterpretation sich auf der empirischen Ebene verwenden lässt. Es geht vor allem auch darum, eine gültige Operationalisierung durchzuführen und abzuklären, wie die Art der Zielinterpretation gemessen werden kann.

In einem folgenden Schritt muss der Zusammenhang zwischen der Art der Zielinterpretation und den besonderen Zielen der Schule empirisch nachgewiesen werden.

Es ist anzunehmen, dass sich eine kollektive Zielinterpretation mit zunehmender Praxis auch institutionalisiert und sich in Strukturen niederschlägt. Es soll daher abgeklärt werden, welche organisationellen Formen der Kommunikation, der Konsensbildung und der Konfliktlösung dienen. Es sollen weiter Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie die individuelle Zielinterpretation überwunden und eine kollektive Zielinterpretation aufgebaut werden kann.

Die bis dahin formulierten Arbeitsziele beziehen sich vor allem

auf den Gewinn neuer Erkenntnisse. Meine Absicht ist aber auch, diese Erkenntnisse an die an der Untersuchung beteiligten Lehrer zurückzugeben. Dadurch soll ein Lernprozess ermöglicht werden, der sich auf der Bewusstseinssebene (z.B. Gewichtung von Ausbildungs- versus Erziehungszielen) sowie auf der Handlungsebene (z.B. durch eine grössere Fähigkeit, Konflikte zu ertragen und zu lösen und Konsens herzustellen) auswirken könnte.

2. DIE HYPOTHESEN

Die in den bisherigen theoretischen Ausführungen erläuterten Zusammenhänge möchte ich nun in einigen Hypothesen zusammenfassen.

Ich bin von zwei Arten von Schulen ausgegangen, den öffentlichen und den privaten, und habe sie aufgrund ihrer Ziele unterschieden. In diesem Kontext steht die erste Hypothese mit der folgenden Aussage:

- 1) An den öffentlichen Schulen wird den Ausbildungszielen, an den konfessionellen Schulen den Erziehungszielen mehr Bedeutung beigemessen.

Dann habe ich zwei organisations-soziologische Modelle, das klassische Bürokratie-Modell und das Human-Relation-Modell vorgestellt. Die Annahme, dass die verschiedenen Ziele der beiden Schulen sich in unterschiedlichen Strukturen verwirklichen, führte zur folgenden Hypothese:

- 2) Die öffentliche Schule weist eher Merkmale des klassischen Bürokratie-Modells, die konfessionelle Schule eher solche des Human-Relation-Modells auf.

Da sich im Human-Relation Modell im Zusammenhang mit Entscheidungen oft die Notwendigkeit von Konsens unter den Organisationsmitgliedern zeigt, fragte ich mich, inwieweit innerhalb der Lehrerschaft der beiden Schulen Homogenität bezüglich Werten und Einstellungen zu allgemeinen Fragen der Erziehung und des Unterrichts bestehen. Die theoretischen Überlegungen liessen folgenden Zusammenhang vermuten:

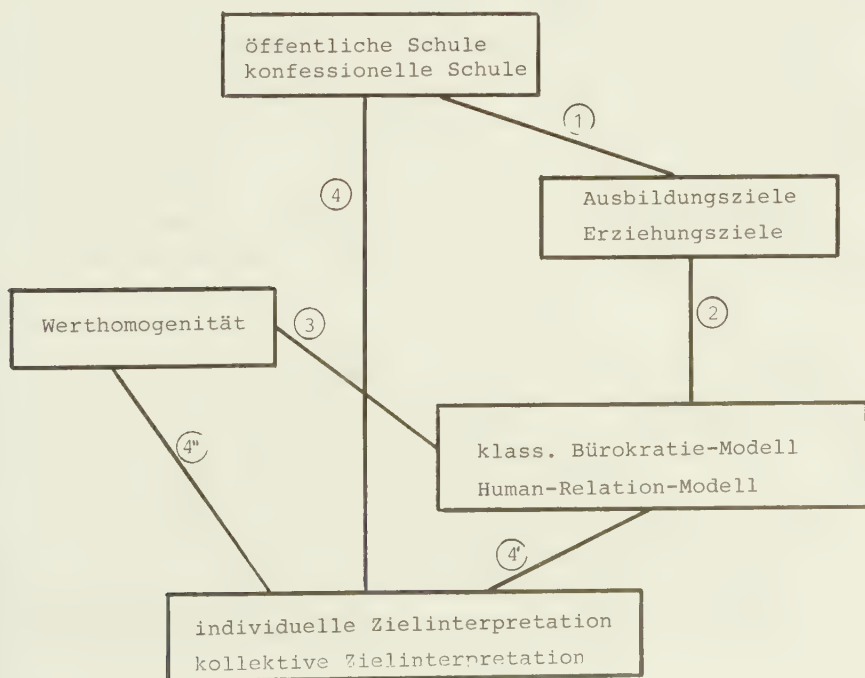
- 3) An jenen Schulen, die eher dem Human-Relation-Modell entsprechen, besteht eine grössere Werthomogenität innerhalb des Lehrkörpers als an jenen Schulen, die eher dem klassischen Bürokratie-Modell entsprechen.

Die bisher genannten Hypothesen stehen nun in einer direkten Beziehung zur zentralen postulierten Beziehung bezüglich der individuellen und der kollektiven Zielinterpretation:

- 4) An den öffentlichen Schulen geschieht die Zielinterpretation eher individuell durch den einzelnen Lehrer, an der konfessionellen Schule eher kollektiv durch den Lehrkörper.

Die empirische Untersuchung lieferte neben den Daten für die vierte Hypothese auch zusätzliches Material, das den Zusammenhang zwischen der Zielinterpretationsart und den organisationssoziologischen Modellen (4') und jenen zwischen der Zielinterpretationsart und der Werthomogenität (4'') zu erklären versucht.

Abb.1: Logische Struktur der Hypothesen



3. ANLAGE DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel möchte ich die Untersuchungsanlage (design) darlegen. Die einzelnen Unterkapitel beantworten die Fragen, warum nur je eine Schule untersucht wird (3.1), warum gerade die gewählten beiden Schulen untersucht werden (3.2) und zuletzt, welche Methoden der Datenerhebung zur Anwendung kommen. In jedem Kapitel wird versucht, die methodologischen Entscheidungen zu begründen und auf deren Implikationen hinzuweisen.

3.1 Die Einzelfallstudien

Ein Ziel besteht darin, gewisse theoretisch noch relativ unsichere und unbearbeitete Bereiche zu explorieren (vgl. ROSE 1954, S.340). Dies trifft sicher auf das Konzept der Zielinterpretation auf. Auch wenn diesbezüglich gewisse Hypothesen als Orientierung für die Datengewinnung formuliert sind, geht es nicht so sehr um Theoriebildung oder -integration, sondern um das Verstehen von Prozessen. Für ein solches Untersuchungsziel ist die Methode der Einzelfallstudie geeignet. Diese Untersuchungsanlage besitzt die notwendige Flexibilität, die die Berücksichtigung vieler verschiedener Aspekte eines Phänomens erlaubt (KOENIG 1958, S.26f und 526f; TURNEY/ROBB 1971, S.63f).

Ein anderes Untersuchungsziel besteht darin, Hypothesen empirisch zu überprüfen. In diesem Bereich fällt die Frage der Zuordnung von Schulen zu verschiedenen organisationellen Strukturen und die Frage der Werthomogenität unter den Lehrern. Für beide Problembereiche liegen relativ klar formulierte Hypothesen vor, für deren empirische Überprüfung eine systematische Untersuchung näher liegen würde.

Da nun das Untersuchungsziel eigentlich verschiedene methodologische Vorgehen verlangen würde, muss begründet werden, warum

im vorliegenden Fall die Einzelfallstudie gewählt wurde.

Neben den gemeinsamen Merkmalen, die in den öffentlichen und in den konfessionellen Schulen zu finden sind (z.B. Eigenschaften der organisationellen Struktur) gibt es beispielsweise aufgrund der historischen Entstehung und Entwicklung unterschiedliche Merkmale, die es erschweren, diese Schulen systematisch zu vergleichen (vgl. 1.Teil, Kapitel 2).

Da diese Untersuchung nicht die primäre Absicht der Generalisierung von Aussagen und Theoriebildung hat, sondern einen Feed-back in die untersuchten Schulen anregen möchte, d.h. die Lehrer an den Resultaten der Arbeit teilhaben lassen möchte, drängt sich die Auswahl von zwei einzelnen Schulen auf.

Der obengenannte Feed-back an die in den untersuchten Schulen arbeitenden Lehrer kann nicht nur im Aufzeigen statistischer Zusammenhänge bestehen. Es geht darum, die Funktionsweise der Schule zu verstehen und Zusammenhänge aufzudecken, die eine kausale Interpretation unterstützen. Dies ist nur möglich durch das eingehende Studium einer bestimmten Schule im Rahmen einer Einzelfallstudie.

Die Repräsentativität der zwei untersuchten Schulen für die gesamte Population der öffentlichen und konfessionellen Schulen tritt in den Hintergrund zugunsten des Ziels, Prozesse in einem exakt beschriebenen Kontext und unter genau definierten Randbedingungen zu verstehen und zu erklären.

In der theoretischen Arbeit bin ich vom Vergleich organisationeller Strukturen ausgegangen. Dabei zeigte es sich aber, dass diese Strukturen nicht hinreichend sind, um das, was in der Schule geschieht, zu erfassen. Die Fragestellung der Zielinterpretation verlangt, dass Prozesse exploriert, beschrieben und erklärt werden. Diese Arbeit beabsichtigt nicht, eine Momentaufnahme zu machen, sondern vielmehr "das Funktionieren der Schule" (FICHTER 1958, S.2), die Schule in Aktion zu beschreiben.

Nicht zuletzt waren für die Wahl der Einzelfallstudie auch forschungs-ökonomische Gesichtspunkte ausschlaggebend. Es musste ein methodologischer Entscheid gefällt werden unter Berücksichtigung folgender Möglichkeiten:

-grosses sample	↔	-kleines sample
-systematische Erhebung	↔	-keine systematische Erhebung
-wenig Detailinformation	↔	- <u>viel Detailinformation</u>
-Generalisierbarkeit hoch	↔	-Generalisierbarkeit tief

Da die finanziellen, administrativen und zeitlichen Ressourcen für diese Dissertation beschränkt waren, habe ich mich aus den oben erwähnten Ueberlegungen entschlossen, der umfangreichen Detailinformation den Vorzug zu geben und mich für die Methode der Einzelfallstudie zu entscheiden. Dabei lasse ich offen, dass bei grösseren Ressourcen, besonders für gewisse Teilbereiche der Fragestellung, eine systematische Untersuchung sinnvoll wäre. Die Wahl dieser Forschungsmethode (mit dem besonderen Akzent auf der Exploration) sehe ich in dem vorliegenden Beispiel auch als einen ersten Schritt eines Forschungsprozesses, der später, nachdem präzise Hypothesen formuliert worden sind, in eine systematische Untersuchung übergehen kann.

3.2 Auswahl der Schulen für die Einzelfallstudie

Nachdem im letzten Kapitel die Wahl der Methode der Einzelfallstudie begründet wurde, soll nun die Auswahl der zwei Schulen beschrieben und begründet werden.

Da sich die theoretische Vorarbeit bezüglich der konfessionellen Schulen an der besonderen Situation der katholischen Schulen in der Stadt Zürich orientierte, bilden diese Schulen den Aus-

gangspunkt des Wahlvorgangs.

Das Hauptkriterium für die Auswahl ist die Vergleichbarkeit einer konfessionellen Schule mit einer öffentlichen Schule. Somit sollten einige entscheidende Randbedingungen (z.B. Koedukation, Schülerherkunft, Grösse der Schule etc.) für beide Schulen möglichst konstant gehalten werden. Damit wird nicht etwa das Forschungsziel der Forschungsmethode untergeordnet, d.h. dass nur untersucht würde, was vergleichbar ist. Wenn jedoch ein wichtiges Ziel dieser Untersuchung die Uebertragung von gewonnenen Erkenntnissen von der konfessionellen Schule auf eine öffentliche Schule und umgekehrt ist, muss eine Aehnlichkeit gegeben sein. Es wäre z.B. sinnlos, den öffentlichen Schulen Modelle vorzulegen, die die getrennte Edukation oder die Zugehörigkeit der Lehrerschaft zu einer Ordensgemeinschaft voraussetzen.

Man könnte nun fragen, ob die auszuwählenden Fälle "typisch" sein müssen (vgl. FICHTER 1958, S.3) für die gesamte Population der entsprechenden Schulen (öffentliche resp. katholische) in dem Sinne, dass die Eigenschaften dieser Schulen nicht eine Besonderheit darstellen. Die beiden Schulen, an denen die Einzelfallstudien durchgeführt wurden, weisen einerseits Merkmale auf, die sie mit andern (öffentlichen resp. katholischen) Schulen gemeinsam haben. Von daher ergibt sich die Möglichkeit, Resultate auf andere Schulen zu übertragen. Andererseits haben sie Eigenschaften, die charakteristisch sind für diese eine Schule. Die Untersuchung dieser Eigenschaften ermöglicht, dass der Feed-back eine pragmatische Bedeutung besitzt.

Der "Verein Freie Katholische Schulen Zürich" betreibt in der Stadt Zürich fünf Schulen:

- die Schule Hirschengraben (Sek.-, Real- und Oberschule)
- die Schule Sumatra I (Sek.- und Realschule)

- die Schule Sumatra II (Untergymnasium 1. - 4.Klasse)
- die Schule Wiedikon (Sek.- und Realschule, 10.Schuljahr)
- die Schule Schwamendingen (Sek.- und Realschule).

Aufgrund der folgenden sechs Kriterien möchte ich jene Schule auswählen, die mir für diese Untersuchung am geeignetsten scheint.

Das Gründungsjahr. Da angenommen werden kann, dass sich in einer Schule im Laufe der Zeit z.B. Kommunikationsstrukturen (vor allem informelle) stabilisieren und Werthaltungen von Lehrern an dieser Schule zu einer "Tradition" werden, ist das Alter der Schule nicht unbedeutend. Die älteste der katholischen Schulen entstand 1924 am Hirschengraben. Ihr folgte 1949 die Knabensekundarschule Sumatra, 1964 die Schule Wiedikon, 1967 die Schule Schwamendingen und 1968 das katholische Gymnasium Sumatra II.

Typus. Neben dem Gymnasium, das den unteren vier Klassen der kantonalen Mittelschule entspricht, führen alle andern katholischen Schulen Sekundar- und Realklassen. An der Schule Hirschengraben werden auch Oberschüler unterrichtet, die Schule Wiedikon führt zusätzlich ein 10.Schuljahr.

Koedukation. Die katholischen Schulen waren anfänglich als getrennt erziehende Schulen konzipiert. Wie der Name schon sagt, wurde die katholische Mädchenschule am Hirschengraben von 1924 bis 1973 als reine Mädchenschule geführt, die Knabensekundarschule Sumatra von 1949 bis 1970 als reine Knabenschule. Die Schule in Wiedikon wurde als Provisorium von 1964 - 1969 als Mädchenschule betrieben, ab 1970 waren jedoch die Klassen gemischt. Die Schule Schwamendingen und das Gymnasium waren seit ihrer Eröffnung durchgehend gemischt.

Lehrer. Am Gymnasium und an der Schule Wiedikon unterrichten,

abgesehen von den Fächern Religion, Handarbeit für Mädchen und Hauswirtschaft, ausschliesslich Laienlehrer. ¹⁾ An den Schulen Sumatra I und Schwamendingen gehört ein Teil der Lehrer (32% resp. 19%) einer Ordensgemeinschaft an, an der Schule Hirschengraben sind es sogar annähernd 50% der Lehrer.

Grösse. Die zahlenmässig kleinste Schule ist das Gymnasium mit ca. 100 Schülern, gefolgt von der Schule Schwamendingen mit 185 Schülern. Die übrigen Schulen werden von etwa 300 Schülern besucht.

Herkunft der Schüler. Die Stadt Zürich gliedert sich bezüglich der öffentlichen Schulen in geographisch abgegrenzte Schulkreise, in denen sich mehrere Schulhäuser befinden. Jedem Schulhaus werden Schüler aus einem genau definierten Gebiet zugewiesen. Dieses Prinzip bringt, wie ich es nennen möchte, eine sogenannte "Quartierschule" hervor. Währenddem sich die Schüler der katholischen Schulen Schwamendingen und Wiedikon zu 70% resp. 79% aus der Stadt Zürich rekrutieren, liegt bei den andern drei Schulen diese Zahl nur etwa bei 60%. Noch deutlicher fällt dieser Unterschied innerhalb der katholischen Schulen aus, wenn man die Pfarreizugehörigkeit der Schüler betrachtet. Die katholischen Schulen geben im Jahresbericht jeweils die Zugehörigkeit ihrer Schüler zu katholischen Kirchgemeinden an. ²⁾ Diese Verfeinerung des Bildes zeigt, dass z.B. die Schule Wiedikon im Gegensatz zur Schule Sumatra I einer Quartierschule viel näher kommt.

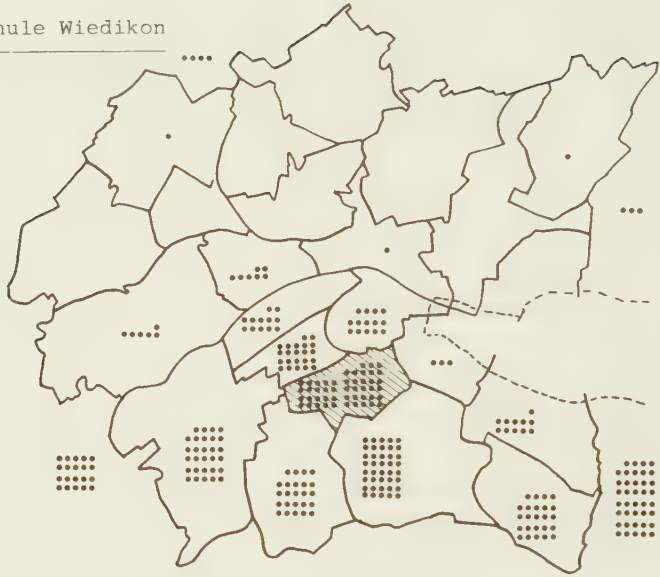
1) Diese und die folgenden Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 1977/78

2) Die Bedeutung der Pfarreizugehörigkeit der Schüler hängt damit zusammen, dass ein grosser Teil der Finanzierung der katholischen Schulen durch katholische Kirchgemeinden geleistet wird, die dem Schulverein angeschlossen sind.

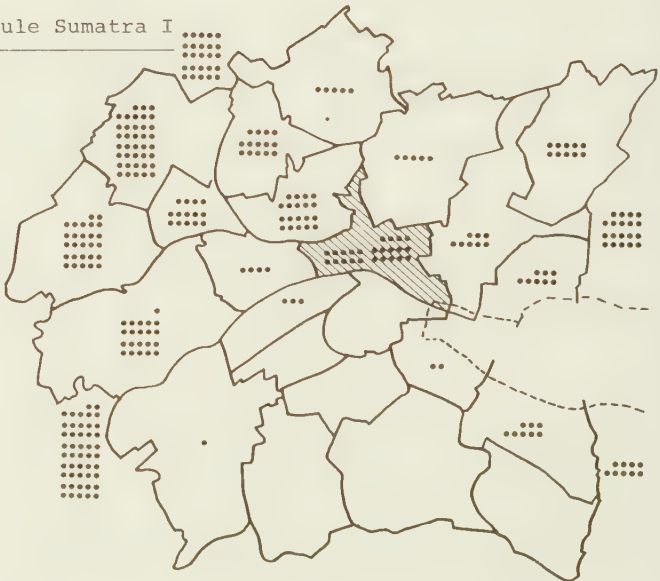
Abb. 2: Geographische Herkunft der Schüler der Schule Wiedikon und Sumatra I, gegliedert nach Pfarreien

(jeder Punkt entspricht einem Schüler)

Schule Wiedikon



Schule Sumatra I



Die folgende Tabelle fasst die auf den Seiten 106 und 107 aufgeführten Eigenschaften zusammen:

Tab. 4:	GYMNASIUM	SUMATRA I	HIRSCHEN-GRABEN	SCHWAMEN-DINGEN	WIEDIKON
GRUENDUNGSJAHR DER SCHULE	1968	1949	1924	1967	1964
TYPUS	1.-4. Gym.	Sekundars. Realschule	Sekundars. Realschule Oberschule	Sekundars. Realschule	Sekundars. Realschule 10. Schulj.
KOEDUKATION	alle Klassen	ab 1970 12 Klassen gemischt 2 Knaben- klassen	ab 1973 5 Klassen gemischt 7 Mädchen- klassen	alle Klassen gemischt	ab 1970 alle Klassen gemischt
LEHRER: - LAIEN - ORDENSLEUTE %-ANTEIL LAIEN	alle -- 100%	17 8 68%	18 15 55%	13 3 81%	22 2 92%
ANTEIL DER SCHUELER MIT WOHNSITZ IN DER STADT ZUERICH	ca. 60%	ca. 60%	ca. 60%	ca. 70%	ca. 78%
ANZAHL SCHUELER	96	329	318	185	311

Die Wahl der "Freien Katholischen Schule in Wiedikon". Da das Gymnasium Sumatra (1.-4.Klasse) keine Entsprechung in den öffentlichen Schulen kennt, kam diese Schule für die Untersuchung nicht in Frage.

Die Koedukation war im Schuljahr 1977/78 an allen Schulen eingeführt, wenn auch in unterschiedlichem Masse. In Schwamendingen und Wiedikon waren alle Klassen gemischt, im Hirschengraben, wo die Koedukation erst seit 1973 eingeführt ist, bestanden in diesem Schuljahr noch 7 reine Mädchenklassen und nur 5 gemischte Klassen. In der Schule Sumatra I, wo die Koedukation seit 1970 besteht, standen 2 Knabenklassen 12 gemischten Klassen gegenüber. Aus diesem Grunde und dem nun folgenden Kriterium der Zugehörigkeit der Lehrerschaft zu einer Ordensgemeinschaft, wurden die Schulen Sumatra I und Hirschengraben ausgeschieden.

Die Lehrerschaft an den Schulen Hirschengraben und Sumatra I besteht zu 45% resp. 32% aus Ordensleuten. Da diese Tatsache die Beziehungen unter den Lehrern entscheidend mitprägt und einen Einfluss hat auf Konsensbildung und Kommunikation, kommen die beiden Schulen für die Untersuchung nicht in Frage.

Gleichzeitig werden diese beiden Schulen - wegen ihres Standortes in der Nähe des Hauptbahnhofes Zürich - von vielen Schülern besucht, die ausserhalb der Stadt Zürich wohnhaft sind (vgl. Abbildungen). Daher wäre ein Vergleich mit einer Quartierschule, wie es die öffentlichen Schulen sind, nicht möglich.

Es bleiben die beiden Schulen Schwamendingen und Wiedikon. Hier sind die Unterschiede bedeutend kleiner. Die Schule Wiedikon weist jedoch einen höheren Anteil an Laienlehrern auf (nur 2 Ordensleute für die Fächer Handarbeit für Mädchen und Hauswirtschaft), währenddem in Schwamendingen 3 Klassenlehrer und eine Hauswirtschaftslehrerin einer Ordensge-

meinschaft angehören.

Die Herkunft der Schüler nach Quartieren ist in beiden Schulen ähnlich. Währenddem in Schwamendingen der Anteil der Schüler aus der Pfarrei, in der diese Schule liegt, höher ist als in Wiedikon (47% resp. 14%), was auch von den Pfarreigrenzen abhängig ist, ist der Anteil der ausserstädtischen Schüler in Schwamendingen höher als in Wiedikon (30% resp. 21%). Das letzte Kriterium, die Anzahl der Schüler, ergab, dass die Schule Wiedikon am ehesten mit der öffentlichen Schule verglichen werden kann.

Die Wahl der öffentlichen Sekundarschule Aemtler B. Wie das vorhergehende Kapitel gezeigt hat, gestaltete sich die Auswahl der katholischen Schule aufgrund der verschiedenen Kriterien bedeutend schwieriger als die der öffentlichen Schule. Nachdem die Wahl für die Untersuchung auf die katholische Schule Wiedikon gefallen war, wurde als Folge davon die öffentliche Schule im Umkreis dieser Schule gesucht. Dafür boten sich folgende Schulen an: Sekundarschule Rebhügel und Sekundarschule Aemtler B. Da die Schule Rebhügel fast die doppelte Schülerzahl der katholischen Schule aufwies, währenddem die Schule Aemtler B in der Grösse mit der katholischen Schule vergleichbar war, fiel die Wahl auf diese zweite Schule.

3.3 Die Methoden der Datenerhebung

3.3.1 Die Datenquellen

Die Daten für die vorliegende Untersuchung wurden hauptsächlich aus zwei Quellen bezogen: Die eine besteht aus dem schriftlich niedergelegten Material wie Statistiken, Jahresberichte, Richtlinien, Reglemente, Verordnungen, Erlasse und auch Protokolle von Lehrerkonferenzen. Eine zweite und besonders wichtige Datenquelle sind die im Schulhaus lebenden Personen: Lehrer,

Schüler, Rektor/Hausvorstand. In Frage kommen eventuell auch Personen an vorgesetzten Stellen und Eltern, denen jedoch von der Fragestellung her in dieser Arbeit weniger Beachtung geschenkt wurde.

3.3.2 Die Datenerhebungsmethoden

Verarbeitung von schriftlichem Material. Als erster Schritt wurden die beiden Schulen, insbesondere ihre Organisationsstruktur beschrieben. Die dazu notwendigen Daten wurden vor allem aus Jahresberichten und Statistiken bezogen (z.B. Anzahl Schüler, Lehrer, Dienstalter der Lehrer etc.) (vgl. ROTH 1978, S.195).

Zusätzlich dienten die Lehrer als Informanten zur Vervollständigung dieser Beschreibung.

Die im theoretischen Teil gemachte Zuordnung der öffentlichen Schule zum klassischen Bürokratiemodell und der konfessionellen Schule zum Human-Relation-Modell muss empirisch belegt werden. Die beiden Modelle werden durch die vier Dimensionen Entscheidungsstruktur, Kontrolle, Kommunikationsstruktur und Innovationsfähigkeit charakterisiert.

Als Daten wurden Vorgehen und Prozesse in konkreten Situationen gesucht, die z.B. einen vertikalen Kommunikationsverlauf, wie er im bürokratischen Modell üblich ist, aufzeigen. Dabei sollten nicht fiktive Beispiele durch die Lehrer beurteilt werden, weil ein solches Vorgehen eher ein Bild von dem ergibt, was der Lehrer als ideale Handlungsweise betrachtet. Daher wurde auf tatsächliche Begebenheiten Bezug genommen mit der Aufforderung, diese näher zu beschreiben und zu beurteilen.

Daneben ergaben sich aus den Interviews über die Zielinterpretation viele Anhaltspunkte, die dann, nach einer informellen Befragung von Lehrern, Daten lieferten über einzelne Aspekte der organisationellen Struktur.

Die Befragung von Informanten. Im vorangehenden Kapitel wurde die informelle Befragung schon erwähnt. Sie bestand darin, dass bei spontanen Begegnungen mit den Lehrern im Schulhaus bestimmte Fragen aufgeworfen wurden, die die vier Dimensionen der organisationellen Struktur betreffen. Dies ermöglichte, Prozesse, die nirgends oder nur unvollständig schriftlich aufgezeichnet sind, festzuhalten und auf dem Hintergrund einer breiteren Information zu verstehen.

Die Daten zur Zielinterpretation wurden durch ein Tiefeninterview erhoben. Da sich die Art der Zielinterpretation sowohl auf der Bewusstseins- als auch auf der Handlungsebene ausdrückt, wurde versucht, auf diesen beiden Ebenen Daten zu erheben.

3.3.3 Die Durchführung der Datenerhebung

Die Daten für den Vergleich der beiden Schulen, betreffend die unterschiedliche Gewichtung der Ausbildungs- und der Erziehungsziele, sammelte ich im Verlauf meiner Präsenz während je ca. zwei Monaten in den Schulhäusern. Sie stammen aus den Jahresberichten, aus Äußerungen im Lehrerzimmer, von Beobachtungen und Gesprächen mit Mitgliedern des Lehrerkollegiums mit einer besonderen Funktion (Hausvorstand, Rektor). Diesen Gesprächen lag ein grober Fragenkatalog zugrunde, der aus Fragen zu den vier Dimensionen des Vergleichs bestand. Zusätzlich wurden Aussagen der Gespräche mit den Lehrern zur Zielinterpretation verwendet, falls sie sich auf eine dieser Dimensionen bezogen.

Die Durchführung der Tiefeninterviews mit allen Klassenlehrern an den beiden Schulen wird im 2. Teil, Kapitel 5.2 beschrieben. Im folgenden möchte ich kurz beschreiben, wie vorgegangen wurde, um zu einer operationalen Definition der Zielinterpretation zu gelangen.

Im theoretischen Teil wurde dargelegt, dass die vorgegebenen Erziehungsziele einer Interpretation (Übersetzung) bedürfen,

damit sie als Handlungsanweisungen für den Unterricht dienen. Dabei wurde unterschieden zwischen einer Zielinterpretation, die individuell vom einzelnen Lehrer gemacht wird, und einer Zielinterpretation als kollektive Tätigkeit einer Lehrergruppe.

In meiner Untersuchung geht es als erstes darum, abzuklären, wie sich dieses theoretische Konzept operationalisieren lässt und zweitens, ob die Hypothesen, dass erzieherische Ziele in öffentlichen Schulen eher individuell, in konfessionellen Schulen eher kollektiv interpretiert werden, sich bestätigen lässt.

Als erster Schritt wurde versucht, mit Hilfe des Vorverständnisses das Konzept der Zielinterpretation in operationalen Begriffen zu umschreiben. Mit einem vorläufigen Fragenkatalog wurden fünf Testinterviews durchgeführt mit dem Ziel, die Operationalisierung des Konzepts der Zielinterpretation zu festigen. Gleichzeitig sollte ausgetestet werden, ob die Art der Fragestellung und die Form des Interviews durchführbar seien. Da für die Untersuchung an den beiden Schulen eine Totalbefragung geplant war, rekrutierten sich die Versuchspersonen aus andern Schulen in der Stadt Zürich. Die Testinterviews wurden bei drei Lehrern an konfessionellen Schulen (zwei Ordensleute, ein Laienlehrer) und bei zwei Lehrern an öffentlichen Schulen durchgeführt. Das Alter der Versuchspersonen lag zwischen 33 und 67 Jahren. Diese Gruppe bestand aus zwei Lehrerinnen und drei Lehrern, die an der Realschule (3) und an der Sekundarschule in sprachlicher (1) und naturwissenschaftlicher (1) Richtung unterrichteten.

Im Verlaufe des Pretests wurde auch festgestellt, dass die Lehrer die ganze Problematik der Interpretation von Erziehungszielen in sehr unterschiedlichem Masse reflektieren.

Auch von daher war es notwendig, zu den einzelnen Fragen jeweils Beispiele auf verschiedenen Abstraktionsebenen bereit-

zuhalten.

Die Auswertung der Aeusserungen der Interviewten ergab eine operationale Definition der Zielinterpretation (vgl. 2.Teil, Kapitel 5.1).

4. DER VERGLEICH DER BEIDEN SCHULEN BEZUEGLICH IHRER ORGANISATIONELLEN STRUKTUR

In diesem Kapitel werden vorerst die beiden Schulen ¹⁾ mit einigen kurzen Angaben zum sozio-ökonomischen Kontext, zu den Gebäuden, dem Lehrkörper und zu den Schülern vorgestellt. Anschliessend führe ich empirisches Material zu den einzelnen Dimensionen an, die anschliessend erlauben, die Zuordnung der Schulen zu den beiden organisations-soziologischen Modellen zu beurteilen. Den Schluss bilden Ausführungen zu zwei Besonderheiten, die sich bei der Strukturanalyse der konfessionellen Schulen gezeigt haben, nämlich die Verpflichtung der Lehrer auf ein bestimmtes erzieherisches Ziel (Comittment mit der Schule) und die Bedeutung des rektoralen Systems.

4.1 Der sozio-ökonomische Kontext der Schulen

Die beiden untersuchten Schulen befinden sich in einem Stadtkreis, dessen Wohn- und Lebensqualität von verschiedenen Faktoren beeinträchtigt wird, von denen ich hier nur einige anführe.

Eine Hauptverkehrsader (Verbindungsstück zwischen zwei Autobahnen), die sehr hohe Frequenzen aufweist, durchquert das Quartier. Neben dieser hohen Lärm- und Abgasbelastung durch den Autoverkehr steht der besagte Kreis in der Stadt Zürich auch an vierter Stelle bezüglich der Schwefeldioxyd-Emission pro Rauminhalt der Gebäude. Die Wohnfläche (Bruttogeschossfläche) pro Einwohner beträgt in diesem Quartier nur 39 m², gegenüber 55 m² z.B. in einem Stadtkreis am Zürichberg. Die Wohnverhält-

1) Um eine vereinfachte Schreibweise einzuführen, die trotzdem noch erlaubt, die einzelnen Schulen zu identifizieren, wird die Freie Katholische Schule Wiedikon fortan "Schule Ka", die öffentliche Schule Aemtler-B "Schule Oe" genannt.

nisse können zusammenfassend durch enge Wohnungen und starke Einwirkungen von Lärm- und Abgasemissionen charakterisiert werden.

Die Schüler der beiden Schulen rekrutieren sich vorwiegend aus einem Gebiet, in dem hauptsächlich Arbeiterfamilien wohnen. Von allen Berufstätigen sind 37,5% im Sekundärsektor, d.h. in Industrie, Handwerk, Baugewerbe, Elektrizitäts-, Gas- und Wasserversorgung etc. beschäftigt. ¹⁾ Die Bevölkerung in diesem Stadtkreis wählt zu 42,4% Linksparteien (SP, PdA, POCH und RML) und steht damit in der Stadt Zürich an dritter Stelle der Linkswählenden. ²⁾

Die Situation der Familie wird mitgeprägt durch den hohen Anteil an Müttern, die berufstätig sind. Dafür liegen leider nur Zahlen der Schule Ka vor, die aber einen Einblick in die Ausmasse geben. Mehr als ein Drittel aller Mütter der Schüler war berufstätig, davon mehr als 10% ganztags oder abends. Dass diese Berufstätigkeit nicht immer einem Bedürfnis der Mutter entspricht, geht daraus hervor, dass 15% aller berufstätigen Mütter eine wirtschaftliche Notwendigkeit als Grund für ihre Berufstätigkeit angeben. ³⁾

4.2 Die Schule Oe

Das Schulhaus der Schule Oe bildet, zusammen mit einem Primarschulhaus und einem Schulschwimmbad, einen Schulkomplex. Der für eine ganze Generation von Schulhäusern typische Bau entstand um die Jahrhundertwende. Die 16 Klassenzimmer sind auf drei Stockwerken verteilt. Das Platzangebot ist relativ gross. Das Lehrerzimmer wird ausschliesslich als Aufenthaltsraum während den Pausen verwendet.

- 1) Statistisches Jahrbuch der Stadt Zürich 1977, S.83
- 2) " " " " " 1977, S.402
- 3) Jahresbericht 1977/1978 der Freien Katholischen Schule Zürich-Wiedikon

Der Lehrkörper der Schule Oe besteht aus 8 Sekundar-, 7 Realschullehrern und 1 Oberschullehrer. Das Durchschnittsalter der Lehrer ist 41 Jahre. Die durchschnittliche Zahl der Jahre, welche die Lehrer in diesem Schulhaus unterrichten, beträgt 12,4. Daraus geht hervor, dass im Lehrkörper eine grosse Stabilität herrscht. Unter den 16 Klassenlehrern befindet sich nur eine Frau, gleichzeitig die einzige katholischer Konfession.

Alles sind gewählte Lehrer. Dazu kommen 12 Fachlehrer (ref. Pfarrer, Schwimmlehrer, Handarbeit- und Hauswirtschaftslehrerin, Singlelehrerin etc.).

Die Schüler wurden nicht sehr detailliert erfasst. Totale Schülerzahl: 340, wovon die Hälfte Knaben. Die durchschnittliche Klassengrösse beträgt ca. 21 Schüler. Im weitem wurde noch die Anzahl der Schüler aus unvollständigen Familien erhoben. ¹⁾ Sie liegt bei 17,35% der Schüler, wobei die Unterschiede zwischen Sekundar- (17,71%) sowie Real- und Oberschule (17,0%) nur sehr klein sind.

Die Anzahl der Schüler, deren einer oder beide Elternteile nicht deutscher Muttersprache sind, beträgt 28%. Währenddem sie in den Sekundarklassen durchschnittlich 20% ausmachen, betragen sie in der Real- und Oberschule 36%. Von den 14 Schülern der einzigen Oberschulklasse haben deren 10 (!) dieses Handicap fremdsprachiger Eltern.

4.3 Die Schule Ka

Das Schulhaus der Schule Ka ist ein moderner Bau, der erst 1970 fertiggestellt wurde. Er ist in den Gebäudekomplex einer Kirchgemeinde integriert, mit der einige Räumlichkeiten geteilt werden (Schulküche, Singsaal) und von der mietweise andere (Aufgabenzimmer, Elternberatungsbüro, Handarbeitszimmer etc.)

1) Halbwaisen, Vollwaisen, Eltern geschieden oder getrennt lebend

belegt werden.

Das Schulhaus enthält 10 ¹⁾ nicht sehr grosse Klassenzimmer. Den Lehrern steht ein Lehrerzimmer zur Verfügung, das gleichzeitig als Vorbereitungszimmer dient (Umdrucker, Lehrerbibliothek, Schreibmaschinen). Rektorat und Sekretariat befinden sich gemeinsam im selben Zimmer im Hochparterre des Hauses. Das Platzangebot ist vor allem auch wegen der Vergrösserung der Klassenzüge in den letzten Jahren beschränkt.

Der Lehrkörper der Schule Ka besteht aus 6 Sekundar- und 4 Realschullehrern. Seit Frühjahr 1979 existiert auch eine Klasse, die das 10.Schuljahr absolviert und die von der Elternberaterin (siehe 2.Teil, Kapitel 4.4.2) in der Funktion einer Klassenlehrerin betreut wird. Das Durchschnittsalter des Lehrkörpers beträgt 38,1 Jahre. In diesem Schulhaus besteht ein grosser "Turnover" der Lehrer. Daher beträgt die durchschnittliche Zahl der Dienstjahre der Lehrer an der Schule nur 5,7 Jahre. ²⁾ Neben den 10 Klassenlehrern arbeiten in der Schule Ka 16 Fachlehrer. Diese hohe Zahl erklärt sich zum Teil damit, dass das 10.Schuljahr ausschliesslich von Fachlehrern (5) unterrichtet wird. Die Klassenlehrer sind alle katholisch, unter den Fachlehrern gibt es 3 reformierte. Wenn die Koordinatorin und Verantwortliche des 10.Schuljahres miteinbezogen wird, sind 3 der 11 Klassenlehrer Frauen. Nur 5 von ihnen sind im Besitz eines im Kanton Zürich (zum Unterrichten an den öffentlichen Schulen) anerkannten Lehrerpateents.

1) Zustand 1980

2) Diese Zahl bezieht sich auf die Dienstjahre an der Schule Ka, bezogen auf das Jahr 1970. Wenn die Dienstjahre jener Lehrer miteingerechnet werden, die schon vorher an einer katholischen Schule in Zürich unterrichtet hatten, steigt die durchschnittliche Zahl der Dienstjahre auf 8,5.

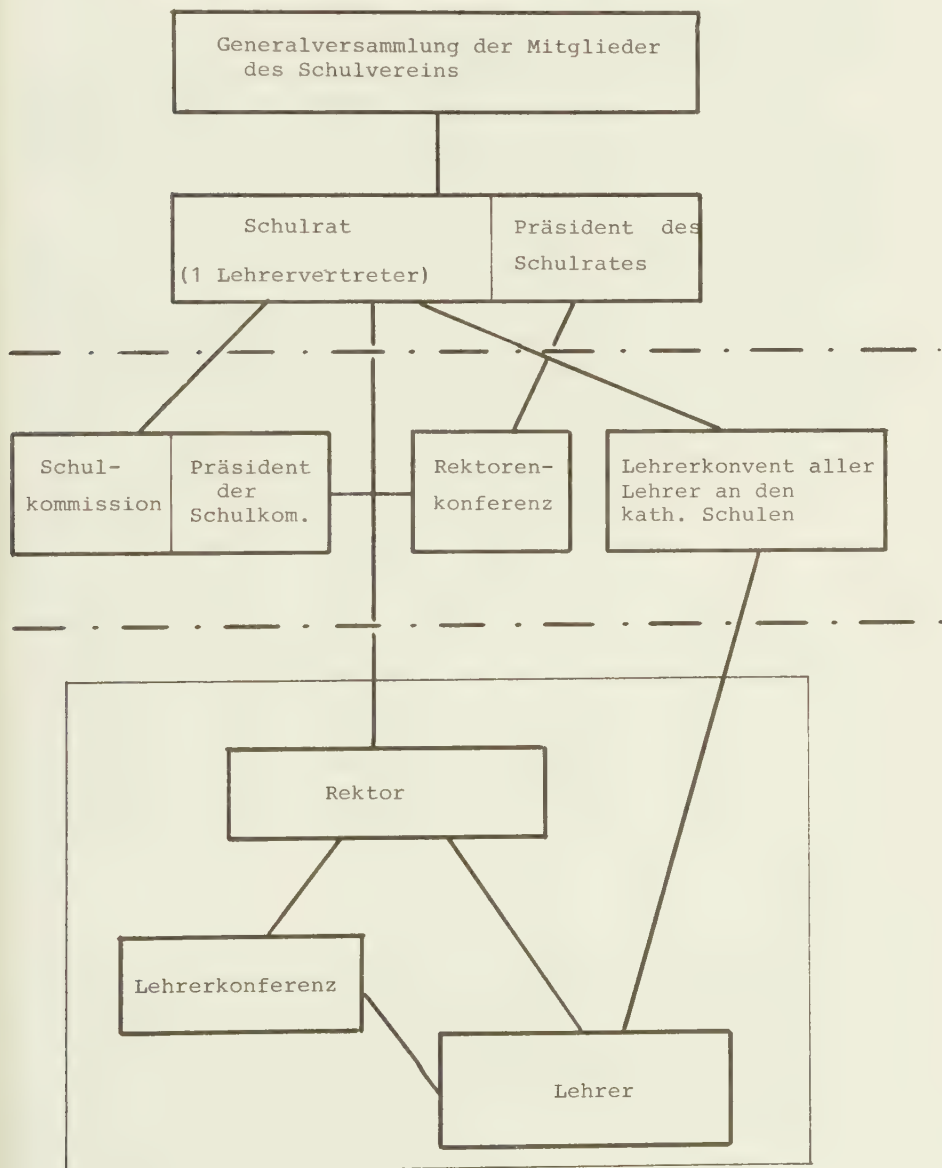
Die geographische Herkunft der Schüler wurde im 2. Teil, Kapitel 3.2 erläutert. Im Schuljahr 1979/80 zählten die 11 Klassen total 250 Schüler, davon 47,2% Mädchen. Die Zahl der Schüler mit fremdsprachigen Eltern betrug 18%: in den Realklassen 23%, in den Sekundarklassen 13%. 10% der Schüler stammen aus unvollständigen Familien (Sekundarklassen 9%, Realklassen 11%). Die durchschnittliche Klassengrösse an der Schule Ka betrug ca. 22 Schüler.

4.4 Die Resultate des Strukturvergleichs

4.4.1 Die Entscheidungsstruktur

Um die Entscheidungsstruktur der beiden untersuchten Schulen einander gegenüberzustellen, wird hier in sehr vereinfachter Form der organisationelle Aufbau der Schule Oe und der Schule Ka schematisch skizziert.

Abb.3: Schematische Darstellung der Entscheidungsträger in der Schule Ka



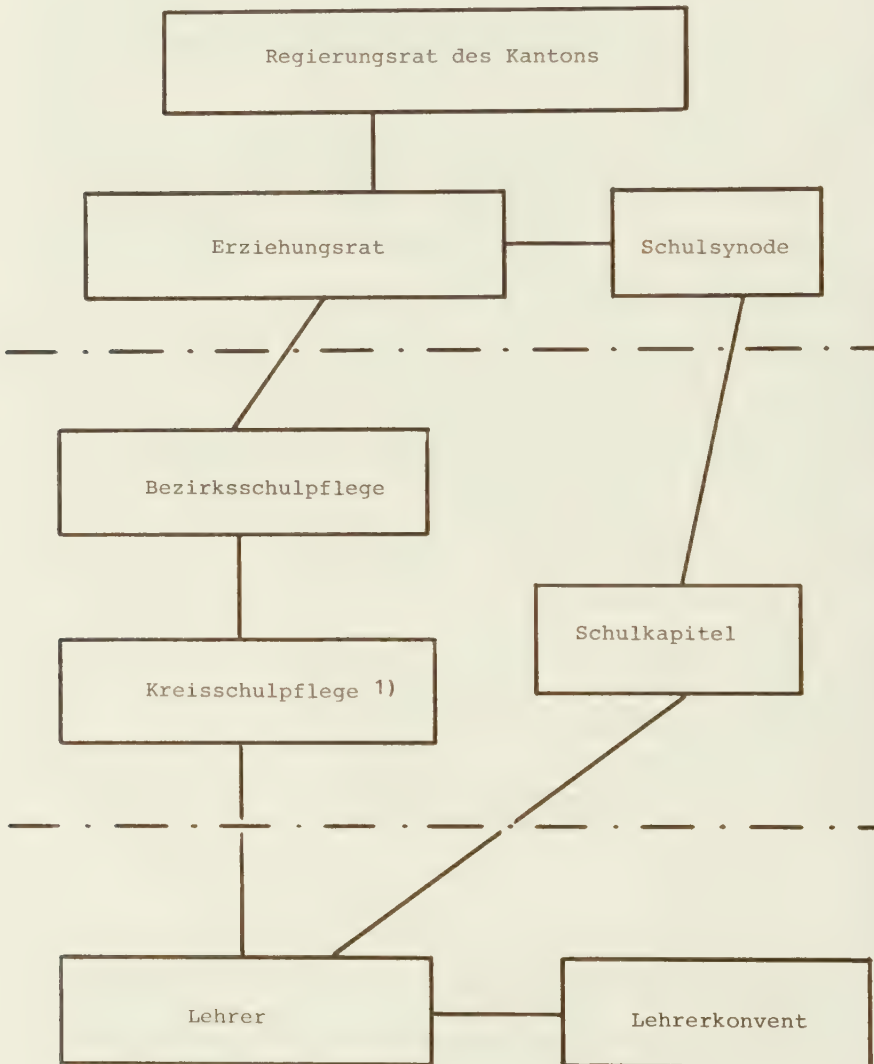
Legende zu Abb.3

- Generalversammlung der Mitglieder des Schulvereins:
(Mitglieder des Vereins sind vor allem juristische Personen: Kirchgemeinden, Pfarrei-Kirchenstiftungen etc.).
Die Generalversammlung wählt die Mitglieder und den Präsidenten des Schulrates. Sie erledigt die allgemeinen Vereinsaufgaben (Budget, Mitgliederbeiträge etc.) 1)
- Schulrat:
Er besteht aus 7-9 Mitgliedern und ist für 3 Jahre gewählt. Von den Mitgliedern werden je eines von der katholischen Zentralkommission des Kantons Zürich, vom Verband der römisch-katholischen Kirchgemeinden der Stadt Zürich und dem Verband der Pfarrei-Kirchenstiftungen der Stadt Zürich ernannt. Mit beratender Stimme können ein Delegierter der Lehrerschaft und der Generalvikar des Kantons Zürich beigezogen werden. Er beschliesst nach Anhörung der Rektorenkonferenz über Anstellung und Entlassung der Lehrer, wählt die Schulkommission und entscheidet überall dort, wo in den Statuten und Reglementen nichts anderes vorgesehen ist. Er vertritt die Schule nach aussen.
- Schulkommission:
Wird vom Schulrat gewählt. Besteht aus den Rektoren der einzelnen Schulen und etwa 15-20 Mitgliedern. Sie nimmt folgende Aufgaben wahr: Ueberprüfung, ob das Lehrziel erreicht wurde, Beschluss über Aufnahme und Promotion von Schülern, Begutachtung von Studententafeln, Lehrplan und Lehrmitteln. Die Mitglieder der Schulkommission visitieren die einzelnen Schulen.

1) Alle Angaben sind den "Statuten des Vereins Freie Katholische Schulen Zürich", 1971 und dem "Reglement über die Organisation der Freien Katholischen Schulen", 1972 entnommen. Die Beschreibungen der einzelnen Gremien sind nicht vollständig, sondern enthalten nur die wichtigsten Punkte bezüglich Zusammensetzung und Auftrag.

- Rektorenkonferenz:** Tagt unter Leitung des Schulpräsidenten und unter Beizug des Präsidenten der Schulkommission. Der Schulrat unterbreitet der Rektorenkonferenz alle Fragen, die gemeinsame Richtlinien für alle Schulen enthalten, zur Begutachtung. (Keine Entscheidungskompetenz !)
- Rektor:** Ist verantwortlich für den ganzen Schulbetrieb (Schulführung). Beruft Lehrerkonferenz ein. Trifft organisatorische, administrative Massnahmen, sorgt für rechtzeitigen Ersatz ausscheidender Lehrkräfte. Stellt unter Zustimmung des Schulpräsidenten Hilfslehrer an.
- Lehrerkonvent:** Umfasst alle gewählten Lehrkräfte sowie die Verweser und Vikare. Er dient der praktischen und theoretischen Weiterbildung und der Förderung des Unterrichtswesens im allgemeinen. Wählt Lehrervertreter in den Schulrat.
(aller kath. Schulen)
- Lehrerkonferenz:** Trifft sich in der Regel monatlich. Beschliesst mit dem Rektor über die Weisungen für den inneren Schulbetrieb.
(an den einzelnen Schulen)

Abb.4: Schematische Darstellung der Entscheidungsträger in der Schule Oe



1) Der Kreisschulpflege entspricht in den Gemeinden die Gemeindeschulpflege

Legende zu Abb. 4

- Regierungsrat: Exekutivbehörde im Kanton, durch das Volk gewählt, überträgt einem seiner Mitglieder die Direktion des Erziehungswesens.1)
- Erziehungsrat: besteht aus 7 Mitgliedern: Erziehungsdirektor, 4 vom Kantonsrat gewählte Mitglieder, 2 durch die Schulsynode gewählte Lehrervertreter (unter Vorbehalt der Bestätigung durch den Kantonsrat). Der Erziehungsrat hat die Aufsicht über sämtliche Schulanstalten des Kantons, er hat die allgemeine Oberleitung aller öffentlichen Schulanstalten, er entwirft Gesetze und Verordnungen, die das Unterrichtswesen betreffen.
- Bezirksschulpflege: besteht aus mindestens 9 Mitgliedern, davon ca. 1/5 Lehrervertreter, die durch das Lehrerkapitel gewählt werden. Sie hat die Aufsicht über das gesamte Schulwesen im Bezirk, visitiert mindestens zweimal jährlich alle Schulen, bespricht sich mit den Gemeindeschulpflegen und erstattet Bericht an den Erziehungsrat.
- Gemeindeschulpflege: *) 1 Mitglied ist im Gemeinderat, die übrigen Mitglieder vom Volk gewählt. Leitet und beaufsichtigt das Schulwesen in der Gemeinde, trifft notwendige Vorkehrungen für die Besetzung von Stellen, visitiert die Lehrer und erstattet Bericht an die Bezirksschulpflege.
- Schulkapitel: Primarschul- und Oberstufenlehrer eines Bezirks bilden das Schulkapitel. Es begutachtet Lehrpläne, neue Lehrmittel, wichtige Verordnungen. Wählt seine Vorsteherchaft, Abgeordnete für die Prosynode und die durch die Kapitel zu ernennenden Mitglieder der Bezirksschulpflegen.
- Schulsynode: bestehend aus den Mitgliedern sämtlicher Kapitel und den Lehrern der höheren Lehranstalten. Sie formuliert Wünsche und Anträge an die Behörden, wählt 2 Lehrervertreter in den Erziehungsrat.

1) Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule 1978, S.183ff

Lehrer: werden vom Volk still oder öffentlich gewählt
 und/oder bestätigt. 1)

Nicht einbezogen in obiges Schema sind die Stufenkonferenzen, die die Lehrer einzelner Schulstufen und -typen (z.B. Sekundar-lehrer, Reallehrer etc.) zusammenfassen. Viele Fragen, die die einzelnen Schulstufen betreffen (Lehrmittel, Stoffpläne etc.), gehen zu den Stufenkonferenzen in Vernehmlassung.

*) Wegen ihrer Grösse werden in der Stadt Zürich die meisten Aufgaben der Gemeindeschulpflege durch die Kreisschulpflege wahrgenommen. Diese besteht aus mindestens 5 Mitgliedern (inkl. Präsident) und wird von den Stimmberechtigten eines Schulkreises gewählt. Die Präsidenten der einzelnen Kreisschulpflegen bilden zusammen mit dem für das Schulwesen verantwortliche Stadtrat die Präsidenten-Konferenz der Kreisschulpflegen.

1) Vergleiche dazu die von der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich herausgegebene Zusammenfassung der gesetzlichen Anstellungsgrundlagen der Lehrkräfte der zürcherischen Volksschule "Der Volksschullehrer", 1979

Die hierarchischen Niveaus. In der öffentlichen Schule sind die Kompetenzen der einzelnen Entscheidungsniveaus klar abgegrenzt. In der privaten, konfessionellen Schule gibt es durch den Rektor (als einer Person, die an Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen beteiligt ist) eine Verknüpfung von unten nach oben. Der Rektor steht einerseits der (Haus-)Lehrerkonferenz vor, bereitet andererseits zusammen mit dem Präsidenten des Schulrates in der Rektorenkonferenz, die keine formelle Entscheidungskompetenz besitzt, die Sitzungen des Schulrates vor (Anträge der Rektorenkonferenz zu Händen des Schulrates).

Im Gegensatz zur öffentlichen Schule, wo die Entscheidungsstruktur mit dem politischen Sektor verflochten ist (Wahl von Lehrern und Schulpflege durch das Volk), kommt an der konfessionellen Schule ein stärkerer direkter Einfluss der Eltern zustande durch die Tatsache, dass diese auch "zahlende Kunden" sind. Da als Ziel dieser Untersuchung die Beziehungen der Lehrer untereinander im Vordergrund stehen, wurde die Problematik Eltern-Lehrer fast vollständig ausgeklammert.

Die Lehrer an der Schule Oe empfinden eine relativ grosse Distanz zum nächsthöheren Entscheidungsniveau, der Kreisschulpflege. An der Schule Ka, wo viele Aufgaben entsprechend der Kreisschulpflege vom Rektor wahrgenommen werden, besteht tendenziell eher eine enge Beziehung. Die Distanz zum Schulrat ist hingegen - auch aus geographischen Gründen - eher gross.

Eine wichtige Instanz an der Schule Ka, der zwar keine eigentliche Entscheidungskompetenz zukommt, ist die Rektorenkonferenz. Sie besteht aus den Rektoren der (5) Freien Katholischen Schulen und wird vom Präsidenten des Schulrates geleitet, der den Präsidenten der Schulkommission beiziehen kann. Aufgabe dieses Gremiums ist es, ¹⁾ all jene Fragen des Schulrates zu begut-

1) Reglement über die Organisation der Freien Katholischen Schulen, Zürich 14.6.1972

achten, die gemeinsame Richtlinien für alle Schulen enthalten. Mit andern Worten gesagt, werden an dieser Konferenz die Schulratssitzungen vorbereitet. Somit nehmen die Direktoren, die im Schulrat nicht vertreten sind, direkten (beratenden) Einfluss auf dessen Geschäfte und schaffen somit eine direkte Verbindung zwischen dem untersten und dem obersten Entscheidungsniveau. Obwohl die Statuten für die Direktorenkonferenz Traktanden wie Klassenzuteilung, Festlegen des Schulbeginns, Ferien usw. vorsehen, werden dort sehr grundsätzliche Fragen, z.B. die Ausarbeitung eines "Profils" als verbindliche Richtlinien für alle 5 Schulen erwogen. Obwohl dieser Konferenz keine formale Entscheidungskompetenz zusteht, ist sie ein wichtiges Organ der Kommunikation und der Konsensbildung unter den Direktoren und mit dem Präsidenten des Schulrates und der Schulkommission. Die Direktorenkonferenz macht auch Vorschläge für die Lehrerwahlkommission, über die wiederum auf die Zusammensetzung des Lehrkörpers Einfluss genommen werden kann.

Laut Statuten bestehen weitere Gremien, die wiederum mit beratender Funktion auf die Entscheidungen in Erziehungsfragen einwirken. Es sind dies die Elternräte. Neben der Möglichkeit zur Stellungnahme bezüglich allgemeiner Fragen wie Höhe des Schulgeldes, Durchführung von Klassenlagern, Unterrichtszeiten usw. dienen die Elternräte der "gemeinsamen Beratung mit dem Rektorat über Ziele und Methoden einer christlichen Gesamterziehung". Die Verwirklichung dieser Mitsprache in den Elternräten ist noch nicht sehr ausgebaut und erprobt.

Der Formalisierungsgrad des Entscheidungsprozesses. Durch die Verknüpfung der verschiedenen Entscheidungsniveaus an der Schule Ka durch die Person des Direktors und durch die damit verbundene schwache Formalisierung der Entscheidungsprozesse, ist die Entscheidungsgeschwindigkeit an der Schule Ka viel höher. Beispielsweise wurde die Einführung des 10.Schuljahres 2 Jahre nach dem ersten Antrag durch 2 Realschullehrerinnen

vom Schulrat beschlossen und nach weiteren 2 Jahren verwirklicht (vgl. 2. Teil, Kapitel 4.4.4). Die Schaffung der Stelle einer Elternberaterin ¹⁾ an der Schule Ka benötigte nur wenige Monate ab Antrag des Rektors. In vielen Fällen entscheidet der Schulpräsident auf telephonische Anfrage des Rektors hin.

Als Beispiel für die unterschiedliche Formalisierung der Entscheidungsstruktur und der damit verbundenen Entscheidungsgeschwindigkeit kann der Beschluss dienen, in den beiden Schulen Untersuchungen zu erlauben.

Nach einer Vorabklärung im Schulamt (unterstützt durch eine Empfehlung des Universitätsprofessors) wurde der Hausvorstand der Schule Oe angefragt. Darauf wurde das Projekt der Lehrerschaft vorgestellt. In einer folgenden Sitzung gab die Lehrerschaft die Zustimmung, was ermöglichte, ein schriftliches Gesuch an die Präsidentenkonferenz der Schulkreise einzureichen. Daraufhin erhielt ich vom Präsidenten der Kreisschulpflege die schriftliche Erlaubnis, die Untersuchung durchführen zu können. (Dauer des Prozedere: 4 Monate).

-
- 1) "Die Elternberatung ist eine sozialpädagogische Tätigkeit und ist mit den übrigen Aufgaben der Schule koordiniert. Sie dient dem Abbau der immer grösser werdenden Verunsicherung der Eltern. Die Elternberatung soll den Eltern gegenüber eine annehmende, stützende und begleitende Haltung einnehmen, um ihnen bei der Lösung ihrer Schwierigkeiten zu helfen. Diese betreffen vor allem solche, die die Leistungen und das Verhalten der Kinder betreffen, wie Eheschwierigkeiten, Geschwister rivalität, Scheidungs-Situationen, Spezialfragen alleinstehender und erwerbstätiger Mütter. Die gemeinsam erarbeiteten Konfliktlösungen sollen sich auf die allgemeine und Schul-Persönlichkeitsentwicklung des Kindes günstig auswirken... Elternberatung und Schule sind zwei eigenständige Bereiche. Zusammenarbeit mit Klassenlehrer und Schulleitung wird angestrebt. Die Elternberaterin ist an das Berufsgeheimnis gebunden...", zitiert aus SCHWARZMANN 1978, S.95

Nach der Vorstellung des Projekts dieser Studie beim Rektor der Schule Ka gab dieser sofort sein provisorisches Einverständnis, verwies mich aber an den Schulpräsidenten, in dessen Zuständigkeit die Bewilligung einer solchen Untersuchung fällt. Ein kurzer Beschrieb der Arbeit wurde dem Schulpräsidenten schriftlich zugestellt, und bei der darauffolgenden Besprechung gab er sofort mündlich seine Zustimmung (die vorgängig zwischen ihm und dem Rektor der betreffenden Schule an der Rektorenkonferenz besprochen worden war). (Dauer des Prozedere: 10 Tage).

Durch die Grösse des öffentlichen Schulsystems müssen viele Aspekte formalisiert werden. Als ein fast heiteres Beispiel dafür möchte ich nur die Regelung betreffend Fotos von Schulklassen anfügen:

Das Schulamt erlässt eine Vorschrift über das Fotografieren von Schulklassen, die an alle Schulhäuser gelangt. Diese schreibt vor, welche Fotografen dafür zugelassen sind, zu welchen Zeiten Fotos gemacht werden dürfen und welche Aufnahmen (ganze Klassen, keine Gruppen etc.) erlaubt sind.

Die Konzentration von Entscheidungskompetenzen auf den verschiedenen Ebenen der Entscheidungsstruktur. Es stellt sich nun die Frage, auf welchen Entscheidungsniveaus welche Art von Entscheidungen gefällt werden. Im klassischen Bürokratie-Modell wird generell auf den oberen Entscheidungsstufen eher über Ziele, auf den unteren eher über Mittel entschieden. Bei der Betrachtung der beiden untersuchten Schulen zeigte sich folgende Situation: Durch den im Unterrichtsgesetz festgelegten "Zweck der Volksschule" und durch die verschiedenen Erlasse und Verordnungen sind Inhalte und Organisation des Unterrichts festgelegt. Die "Methodenfreiheit" (vgl. KLOSS 1964, S.112), die dem Lehrer an der öffentlichen Schule eigentlich zusteht, ist dadurch sehr eingeengt, was das Stoffliche anbetrifft, und beschränkt sich auf das Gestalten von einzelnen Unterrichtseinheiten (unter Berücksichtigung der vorgeschriebenen Lehrmittel).

All jene Aspekte, die im engeren Sinne zum Schulzweck gehören (Erziehungsziele) sind nicht operationalisiert, und die Entscheide über ihre Verwirklichung werden auf der Stufe des Lehrers gefällt. Wenn man die getroffenen Entscheide auf ihren Inhalt hin betrachtet (Frage der Erziehung versus Frage der Ausbildung und Schuladministration), lässt sich eine Diskrepanz feststellen: Im öffentlichen Schulsystem werden formale Dinge (Durchführung eines "Bündelitages" vor den Sommerferien, Abhalten von Besuchstagen oder Examen, Entscheide über Lehrmittel etc.) auf einem sehr hohen Entscheidungsniveau (Erziehungsrat) getroffen. Das ganze formale System der Kontrolle der Tätigkeit des Lehrers (durch die Visitatoren) bezieht sich ausschliesslich auf die Einhaltung und Durchführung dieser Erlasse. Die Entscheidungen bezüglich erzieherischer Fragen werden dem untersten Niveau, dem Lehrer überlassen, von dem eine gewisse Beamtentreue verlangt wird. Auf der untersten Ebene findet bezüglich der erzieherischen Pflichterfüllung teilweise eine Kontrolle durch die Eltern statt. Diese beschränkt sich jedoch sehr oft darauf, Sanktionen auszulösen, wenn der Lehrer (aus ihrer Sicht) ein gewisses Minimum der Pflichterfüllung unterschreitet.

An der Schule Ka stellte ich fest, dass viele Fragen der Ausbildung beim Schulrat, das heisst auf dem obersten Entscheidungsniveau gefällt werden. Das hängt damit zusammen, dass sich die Schule Ka als Privatschule an den Lehr- und Stoffplänen der öffentlichen Schule orientieren muss. Weiter werden an der Organisationsspitze vor allem Entscheide finanzieller und administrativer Art getroffen: Budget, Finanzierungspläne, Bauten, Besoldung, Urlaube, Lehreranstellung, Erlass von Reglementen und Verordnungen bezüglich des Schulbetriebs.

Diese Tendenz wird noch dadurch verstärkt, dass auch dieselben Niveaus die Hauptverantwortung für die wirtschaftliche Tragfähigkeit des ganzen Unternehmens tragen (Beibringen der jährlich

ca. 2 Mio. Franken, die neben den 2 Mio., die durch die Schulgelder eingehen, zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebes notwendig sind.)

Die Entscheide über die Verwirklichung der erzieherischen Ziele werden in der Schule Ka zu einem grossen Teil auf der Ebene des Lehrers gefällt. Dazu kommt die Person des Rektors, der auf Zielentscheidungen direkten Einfluss nimmt, durch Aufwerfen solcher Fragen an Hauskonventen oder durch informelle Gespräche mit den einzelnen Lehrern.

Dass vor allem beim Rektor das Bewusstsein vorhanden ist, dass erzieherische Ziele einer Interpretation bedürfen, äussert sich darin, dass sich dieser für die Ausarbeitung eines "Profils" der Schule engagiert. Auch bei der Anstellung von neuen Lehrkräften versucht der Rektor darauf zu achten, dass die Verwirklichung dieser Erziehungsziele in der Schule durch einen homogenen Lehrkörper möglich wird.

In der Schule Ka zeigt sich somit eine Konzentration von Entscheidungskompetenz bezüglich Ausbildungs- und Verwaltungsfragen beim Schulrat (insbesondere Schulpräsidenten), bezüglich Erziehungsfragen beim Rektor und bei den Lehrern.

4.4.2 Die Kommunikationsstruktur

Ausser den (Haus-)Konventen, die an der Schule Oe wöchentlich, an der Schule Ka eher weniger oft stattfinden, besteht keine institutionalisierte Form der Kommunikation unter den Lehrern. Die Kommunikation anlässlich der Hauskonvente dient vor allem der "internen Organisation des Schulbetriebs" (Geschäftsordnung der Schule Adliswil, Art.49) und ist daher primär weder ein demokratisches Instrument der Interessenvertretung der Lehrerschaft gegenüber den vorgesetzten Behörden, noch ein Forum zur Diskussion fachlicher Probleme und zum Austausch berufsspezifischer Erfahrungen (vgl. KUENDIG 1979, S.101).

Mit "Schulbetrieb" sind also vor allem administrative Belange gemeint.

In den von mir besuchten Konventen wurden keine didaktischen oder erzieherischen Fragen erläutert, abgesehen von Diskussionen über die Anwendung der durch die Hausordnung geforderten "Ordnung und Disziplin" (z.B. Rauchen). Eine Ausnahme bildeten die besonderen Konferenzen, die an der Schule Ka mit den verschiedenen Lehrern des 10.Schuljahres durchgeführt wurden. Darin wurden erzieherische Fragen betreffend einzelner Schüler und der ganzen Klasse, sowie Fragen der Zeugnisform, der Aufnahmebedingungen etc. besprochen. Diese Konferenzen gaben den Eindruck dass eine Erzieherequipe bezüglich ihrer spezifischen Aufgabe miteinander kommuniziert.

Das Lehrerzimmer, wo viele Gespräche zwischen den Lehrern stattfinden, könnte ein Ort sein, der als informeller Bereich für die zur Zielinterpretation notwendigen Kommunikation dienen könnte. Die Pausengespräche werden jedoch kaum zu diesem Zweck genützt, sondern haben sehr oft kompensatorischen Charakter, d.h. sie dienen der Erholung vom Stress der Schulstunden (Vgl. OTTO 1978, S.53). In der Schule Oe wurden praktisch keine erzieherischen Fragen aufgeworfen: *"Wenn wir zusammen sind, versuchen wir, nicht über Schulisches zu reden".*¹⁾ Die Grösse des Lehrkörpers könnte diese Tatsache auch beeinflussen, da es kaum möglich ist, dass sich 18-20 Lehrer gemeinsam an einem einzigen Gespräch beteiligen. Auch die Möglichkeit, dass sich einzelne Lehrer zurückziehen, wird bei einem grösseren Lehrkörper kaum beachtet.

An der Schule Ka wurden in den Pausengesprächen im Gegensatz dazu regelmässig erzieherische Fragen aufgeworfen, zum Bei-

1) Zitiert aus einem der an den beiden Schulen durchgeführten Interviews. Zur Kennzeichnung dieser Datenquelle werden im folgenden alle Interviewantworten durch Kursivschrift gekennzeichnet.

spiel ein Aufsatzthema "Aufbruch" und Schülerreaktionen, Promotionsfragen bezüglich schwieriger Schüler, Noten oder Zeugnisse im 10. Schuljahr, Art des Religionsunterrichts, Eindrücke vom Gesamtkonvent etc.

Bezüglich der Kommunikation nach oben, d.h. mit den vorgesetzten Stellen, besteht an der Schule Oe wenig Initiative und auch wenig Anlass, ausser bei administrativen Abläufen. An der Schule Oe geht die Kommunikation nach oben direkt zur Kreisschulpflege. An der Schule Ka läuft hingegen fast alle Kommunikation über den Rektor. Durch die relative Nähe des Rektors (Präsenz im Lehrerzimmer) besteht für die Lehrer eine vereinfachte Möglichkeit der Artikulation von Bedürfnissen. Da der ganze Schulbetrieb an der Schule Ka in geringerem Masse formalisiert und normiert ist, ist ein grösseres Bedürfnis an Kommunikation vorhanden. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass sich die Direktoren sehr oft telefonisch über die Handhabung verschiedener Situationen absprechen. Für viele Bewilligungen (z.B. Dispensationen von Lehrern) genügt eine Meldung an den Schulpräsidenten.

4.4.3 Die Kontrolle

Die Kontrolle über die formale Pflichterfüllung wird an beiden Schulen hauptsächlich von den Visitatoren ausgeübt. Die Schule Oe wird von den Visitatoren der Bezirks- und der Kreisschulpflege kontrolliert. Die Schule Ka ist in diesem formalen Bereich noch einer intensiveren Kontrolle ausgesetzt. Sie wird visitiert von den Bezirksschulpflegern, besonderen Visitatoren der Stadt Zürich für die Privatschulen und von den Visitatoren der internen Schulkommission. Zusätzlich wird das didaktisch-methodologische Genügen der Lehrer auch vom Rektor überprüft.

Im erzieherischen Bereich besteht an der öffentlichen Schule praktisch keine formale Kontrolle. Auch Kündig bestätigt, dass

der Lehrer eine sehr grosse Freiheit besitzt: "Das Normensystem innerhalb der gesamten Schulorganisation sieht für den Lehrer als berufsmässigen Erzieher hinsichtlich bestimmter abgegrenzter Bereiche einen grösseren Entscheidungsspielraum vor als für die ihm institutionell übergeordneten Verwaltungsbeamten." (KUENDIG 1979, S.69). Zu den genannten "bestimmten, abgegrenzten Bereichen" gehören sicher die Erziehungsziele, wie sich in den Resultaten zur Zielinterpretation zeigt (vgl. 2.Teil, Kapitel 5). Angedeutet wurden einige Grenzen im politischen und moralisch-sittlichen Bereich, die nicht überschritten werden sollten.

An der Schule Ka sind die Lehrer bezüglich der erzieherischen Leistung sehr stark kontrolliert (vgl. 2.Teil, Kapitel 5.3.7). Da die Erreichung eines erzieherischen Ziels nur sehr schwer mess- und kontrollierbar ist, wird nicht so sehr eine Kontrolle der einzelnen Erziehungshandlungen durchgeführt, sondern versucht, den Lehrer auf das Organisationsziel zu verpflichten. Dieses "Commitment" oder wie es die Organisationssoziologie ausdrückt, diese "Verpflichtung auf den Unternehmenszweck" (vgl. FUERSTENAU 1967), ist zur Kontrolle komplementär, d.h. anstelle einer äusseren Instanz, die bestimmte Verhaltensweisen überprüft, tritt eine, durch die Verinnerlichung von Normen entstehende Instanz mit derselben Funktion. Explizit wird beim Anstellungsgespräch und -vertrag an der Schule Ka auf diese Verpflichtung eingegangen. Ein Lehrer an der Schule Ka wird somit nicht nur für eine eng begrenzte Unterrichtstätigkeit im Klassenzimmer angestellt, sondern mit der Anstellung verbindet sich die Erwartung, dass er eine Verantwortung für die ganze Schule übernimmt. Dies äussert sich beispielsweise in der Erwartung, dass die Lehrer mitarbeiten bei der Organisation des Schulfestes, bei der Gestaltung des Schulkalenders etc. Auch die mehr symbolische als reelle Entlohnung für die Hausämter (Custos, Materialverwalter etc.) verlangen dieses ideelle Engagement für die Schule.

Der Schulrat übt vor allem eine Kontrolle im finanziellen Bereich (Anschaffungen, Löhne) aus. Er erwartet von den Rektoren hohe Schülerzahlen (die Anmeldungen in den einzelnen Schulen gelten als Bewertungsmaßstab für deren Qualität) und das Vermeiden von Konflikten in den Schulen (mit den Eltern oder unter den Lehrern), da sich diese ungünstig auf den Ruf der Schule auswirken könnten. Bezüglich des erzieherischen Profils ist jede Schule autonom.

Die Verantwortung für die obengenannte Verpflichtung der Lehrer auf den Zweck der Schule Ka nimmt der Rektor wahr. Auf die Frage, was er bei einem fehlenden Commitment von Seiten des Lehrers unternehme, antwortet der Befragte: *"Ich versuche mit dem entsprechenden Lehrer ins Gespräch zu kommen"*. Er sieht einen "gemeinsamen Nenner" als ein ständig anzustrebendes Ziel für die Schule. Um das Engagement der Lehrer zu ermöglichen und zu erreichen, ist geplant, ein Pflichtenheft für Lehrer und Rektoren aufzustellen, in dem die Art der Verpflichtung bezüglich der Erziehung an einer katholischen Schule festgehalten werden kann. Gleichzeitig äusserte der Rektor aber auch Bedenken, ob an der Schule Ka eine Lehrergeneration folgen wird, die sich für die Idee der konfessionellen Schule engagieren lässt.

Zur Aufrechterhaltung des Commitments der Lehrer stehen dem Rektor der Schule Ka wenige Mittel zur Verfügung. Es ist eher so, dass die Schule eine Anziehungskraft auf jene Lehrer ausübt, die sich für ein solches Engagement entschieden haben. Die materielle Entlohnung kommt als Mittel nicht in Frage. Die Lehrer an der Schule Ka verdienen bei durchschnittlich höherer Stundenzahl weniger als ihre Kollegen an der öffentlichen Schule und haben auch für Unterrichtshilfsmittel bescheidenere Budgets zur Verfügung.

Dass die Kontrolle im erzieherischen Bereich an den konfessionellen Schulen durchaus ernst genommen wird, zeigte sich vor

einigen Jahren, als an einer andern katholischen Schule gleichzeitig 3 Lehrer die Schule verliessen, weil im erzieherischen Bereich keine Uebereinstimmung mehr gefunden werden konnte.

Eine Art der Kontrolle, die für das Human-Relation-Modell typisch ist, ist die gegenseitige Kontrolle auf der gleichen Stufe. Währenddem diese an der Schule Oe fast generell abgelehnt und auch durch diese Ablehnung die Einsichtnahme in den Klassenbetrieb verunmöglicht wird, scheint sie an der Schule Ka eher möglich zu sein. Ueber längere Zeit hospitierte ein älterer Lehrer als Praktikumsleiter bei einem jüngeren Kollegen. Von der Möglichkeit, dass die eigene Lehrtätigkeit von einem Kollegen in positiver Weise in Frage gestellt wird, wird an der Schule Ka eher Gebrauch gemacht, ohne dass dadurch eine Atmosphäre des Misstrauens entsteht. Natürlich ist das soziale Feld diesbezüglich ausgekundschaftet, und jeder Lehrer weiss, wo welches Ausmass der gegenseitigen Einsichtnahme und Einflussnahme ohne nenneswerte Konflikte ertragen wird.

Die Ablehnung der gegenseitigen Einsichtnahme in den Klassenbetrieb an der Schule Oe wurde auf ganz verschiedene Weise begründet. Einige Lehrer sehen das "*Ueberwachen*" ausschliesslich als Aufgabe der Behörden und nicht der Kollegen. Andere Lehrer würden es vorziehen, von fachlich kompetenten Kollegen hospitiert zu werden, als sich einer Laienaufsicht unterziehen zu müssen. Sie sehen jedoch ein Hindernis zur Verwirklichung dieser Möglichkeit darin, dass jeder Lehrer "*ein kleiner König*" ist. Am typischsten kommt vielleicht in der folgenden Meinung zum Ausdruck, dass die Lehrer in ihrer Berufstätigkeit von einem starken Individualismus geprägt sind:

"Die 'Innenpolitik' (was im Schulzimmer passiert) ist tabu, über die 'Aussenpolitik' (was ausserhalb des Schulzimmers, z.B. in der Pause passiert) wird miteinander gesprochen".

4.4.4 Die Innovationsfähigkeit

Unter Innovation verstehe ich hier die Anpassung eines Systems an Umweltveränderungen. Für die Schule können Umweltveränderungen bedeuten: neue Erkenntnisse der Naturwissenschaften, der Pädagogik und Psychologie, neue Werte in der Gesellschaft (z.B. Umwelt), neue Einstellungen der Schüler (z.B. Autoritätsverständnis) und neueintretender Lehrer (z.B. Rollenselbstverständnis) etc. Der Prozess der Innovation lässt sich nun als Folge von verschiedenen Tätigkeiten verstehen. Vorerst muss festgehalten werden, durch wen Umweltveränderungen wahrgenommen werden. Dann stellt sich die Frage, wie und an welchem Ort in der Organisationsstruktur Lösungen gesucht werden, wo über die Durchführung einer Innovation entschieden wird und wie dieser Entscheid angewendet wird.

Die Wahrnehmung von neuen Problemen scheint mir bei beiden Schulen auf dem Niveau des Lehrers am ausgeprägtesten zu sein. Dort verursachen Umweltveränderungen vielleicht zuerst Konflikte, die einer Lösung bedürfen. Eine für die Innovationsfähigkeit bedeutsame Eigenschaft der Schule Ka ist die Tatsache, dass der Rektor der Schule sich ebenfalls in der Situation des Lehrers befindet und an der Wahrnehmung solcher Konflikte unmittelbar Anteil hat. Somit wird ein zusätzliches Entscheidungsniveau in diese Phase der Innovation einbezogen.

Die Lösungssuche bei anfallenden Problemen lässt sich nicht leicht verallgemeinern. An der Schule Ka bildet sich oft in solchen Fällen spontan eine Ad-hoc-Gruppe, z.B. bestehend aus Lehrern einer oder mehreren Schulen und einem Rektor, die dem Schulrat einen Reformvorschlag unterbreiten. Beispielsweise hat der Wunsch von einigen Lehrern, in ihrer Klasse selbst den Religionsunterricht zu erteilen, dazu geführt, dass sich einige Lehrer und ein Rektor zusammen mit den zuständigen Stellen der Kirche um die Organisation eines Katechetikkurses bemühten.

Auch der Anstoss zur Einführung des 10.Schuljahres kam von zwei Reallehrern, die in Zusammenarbeit mit einem Rektor einen Vorschlag ausgearbeitet hatten.

Die öffentliche Schule besitzt in ihrem organisationellen Ueberbau verschiedene Stellen, die sich implizit oder explizit mit dem Erarbeiten von Innovationsvorschlägen befassen (z.B. die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion). Der Anstoss zu Innovationen, der oft vom Volk (z.B. Arbeitsgruppe "Tagesschule für den Kanton Zürich") oder von einer Gruppe von Lehrern ausgeht, wird von einer solchen Stabsstelle aufgenommen, und unter Aufsicht des Erziehungsrates wird ein Lösungsvorschlag erarbeitet.

Währenddem es an der konfessionellen Schule möglich ist, bezüglich Innovationen einen punktuellen Entscheid für eine bestimmte Schule zu treffen, muss im öffentlichen Schulsystem jeder Neuerungsvorschlag auf seine "Generalisierbarkeit" hin überprüft werden. Daher werden wenige situationsgebundene Lösungen beschlossen. Zusätzlich gibt es einige schon beschriebene Eigenschaften der Entscheidungsstruktur des öffentlichen Schulsystems, die kurzfristige Innovationen erschweren: ¹⁾ Der Reglementierungsgrad des gesamten Unterrichtswesens mit einer an der Spitze stark konzentrierten Kontrollfunktion ist sehr gross (siehe Umfang der "Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule", 1978). Jede Neuerung, die einen institutionellen Niederschlag findet, wird durch den Erziehungsrat entschieden.

Im Gegensatz dazu weist die Entscheidungsstruktur der Schule Ka im praxis-nahen Bereich (Rektor/Lehrer) eher jene Effizienz auf, die ein schnelles Reagieren auf auftretende Umweltverände-

1) Vergleiche dazu die Ausführungen von Peccei im Bericht des "Club of Rome", "Das menschliche Dilemma: Zukunft und Lernen". Wien 1979

rungen ermöglicht. Die damit zusammenhängende unterschiedliche Entscheidungsgeschwindigkeit möchte ich am Beispiel der Einführung eines 10.Schuljahres zeigen: Die Idee der Einrichtung eines 10.Schuljahres an der öffentlichen Schule geht auf die Mitte der sechziger Jahre zurück. Das Projekt wurde aber infolge des Lehrermangels sistiert. Auf Anregung des Schulamtes und nach einer im Kantonsrat eingereichten Motion beschloss der Erziehungsrat 1976, eine Kommission einzusetzen. Der Schlussbericht dieser Kommission wurde anfangs 1980 fertiggestellt ¹⁾ und wird dem Kantonsrat als Entscheidungsgrundlage für eine Beschlussfassung über die fakultative Einführung eines 10.Schuljahres dienen.

An einer der katholischen Schulen wurde 1975 von zwei Reallehrerinnen angeregt, ein 10.Schuljahr einzuführen. Im Februar 1976 wurde dem Schulrat ein Plan zur Verwirklichung des Projekts eingereicht, das in den folgenden zwei Jahren verschiedene Änderungen erfuhr. Im Frühling 1978 beschloss der Schulrat die Einführung eines 10.Schuljahres auf Beginn des Schuljahres 1979/80.

Einen Punkt, den ich hier nur erwähne, ohne näher darauf einzugehen, ist die Unabhängigkeit der Schule Ka vom politischen Sektor. Diese gewährt ihr einen grösseren Spielraum bezüglich dem Normen- und Wertaspekt bestimmter Innovationen. Andererseits ist der Innovationsspielraum an dieser Schule durch die knappen finanziellen Mittel sehr beschränkt. Ueberspitzt gesagt, besteht bezüglich der Einführung von Neuerungen folgende Norm: *'Jede Innovation ist willkommen, wenn sie nichts kostet'*.

Zum Abschluss möchte ich noch auf einen interessanten Zusammenhang zwischen Innovation, Kommunikation und rektoralem System

1) Im Moment der Fertigstellung dieser Arbeit war der Bericht noch nicht veröffentlicht.

eingehen. Wie schon im 2. Teil, Kapitel 4.3 erwähnt wurde, hat z.B. die Einführung eines 10. Schuljahres an der Schule Ka zu einer intensiveren Kommunikation bezüglich erzieherischer Fragen geführt (Häufigkeit und Thematik der Lehrerkonferenzen). Ein ähnliches Phänomen lässt sich auch bei Schulversuchen an öffentlichen Schulen feststellen.¹⁾ Die permanent anfallenden Probleme einer Neuerung verlangen ein höheres Mass an Kommunikation unter den Beteiligten. Dafür hat es sich als notwendig erwiesen, an diese Schulen eine Person in der Funktion eines Schulleiters einzusetzen. Die kantonalen Mittelschulen, die im Gegensatz zur Volksschule das rektorale System kennen, besitzen eine sehr grosse Autonomie, was Innovationen anbetrifft. Diese verschiedenen Tatsachen könnten darauf hinweisen, dass das Vorhandensein eines Schulleiters (Rektors) zu jener Organisationsform gehört, die die Einführung von Neuerungen begünstigt.

4.5 Abschliessende Beurteilung der Zuordnung der beiden Schulen zu den Organisationsmodellen

Als Hypothese wurde postuliert, dass die Schule Oe eher dem Bürokratiemodell, die Schule Ka eher dem Human-Relation-Modell zugeordnet werden kann. In den vorhergehenden Abschnitten wurde versucht, diese Zuordnung anhand von einigen Daten zu belegen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich diese Hypothese nur teilweise bestätigt, d.h. dass die Entsprechungen bei einigen Aspekten (Kontrolle, Entscheidungsstruktur) relativ eindeutig sind, bei andern Variablen (z.B. Kommunikationsstruktur)

1) Projekt der Erziehungsdirektion des Kantons "Abteilungs-
übergreifender Versuch an der Oberstufe Petermoos (AVO-P).

eher geringe Unterschiede festgestellt wurden. 1)

Die Erziehungsziele von ihrer Beschaffenheit her (Schwierigkeit, sie zu kontrollieren) lassen sich nur sehr schwer durch eine bürokratische Administration fassen und verfolgen, wie das für die Ausbildungsziele (Stoffziel, Lehrmittel) und die die Schulverwaltung betreffenden Entscheide und Erlasse möglich ist. Von daher lässt sich ableiten, dass das explizite Verfolgen bestimmter gemeinsamer erzieherischer Ziele in einer Schule eine andere organisationelle Struktur verlangt. Die öffentliche Schule hat das Problem der erzieherischen Ziele dadurch gelöst, dass dem einzelnen Lehrer bezüglich dieser Ziele ein grosser Spielraum gewährt wird (vgl. 2. Teil, Kapitel 5.3.1) und ganz allgemein den erzieherischen Zielen eine geringere Bedeutung beigemessen wird.

Auf drei interessante Abweichungen möchte ich im folgenden noch besonders eingehen.

-
- 1) In seinem Artikel "Personelle Besetzung, Gremien und Fragen der Zusammenarbeit in der Schule" verwendet Urs Isenegger zwei Rollenmodelle, die grosse Ähnlichkeit mit den obengenannten Organisationsmodellen aufweisen. Das traditionelle Modell, das nur die beiden Rollen "Lehrer" und "Schüler" enthält (ohne Schulleiter), wird dem rollendifferenzierten Modell gegenübergestellt, bei dem die schulischen Aufgaben auf verschiedene Personen und Rollenträger verteilt sind. Neben dem Klassenlehrer übernehmen Fachlehrer, der Schulleiter, der Schulberater etc. Lehraufgaben. Es besteht eine grössere Arbeitsteilung und eine gewisse Spezialisierung. Unter den verschiedenen Vorteilen des rollenspezifischen Modells wird z.B. angeführt, dass die Einsetzung eines Schulleiters die Schule bezüglich Innovationen handlungsfähiger machen kann. Die typischen Probleme in diesem Modell sind, dass die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Instanzen eine relativ enge Koordination bedingt. Die Rollendifferenzierung kompliziert die Führungsaufgaben, sie ruft eine Hierarchisierung hervor, die Spannungen erzeugen kann. Diese Hinweise machen deutlich, dass ein rollendifferenziertes Schulmodell relativ hohe Ansprüche an die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Mitglieder stellt (vgl. ISENEGGER 1978, S.102ff).

4.5.1 Die Verpflichtung auf ein erzieherisches Ziel (Commitment)

Die allgemeinste Definition des Human-Relation-Modells beinhaltet die Feststellung, dass sich die Mitglieder nicht primär an Handlungsregeln, sondern am Organisationsziel orientieren. Die Lehrer an der öffentlichen Schule orientieren sich meist, was den erzieherischen Bereich anbetrifft, an individuellen Erziehungszielen. Die im Unterrichtsgesetz festgehaltenen Erziehungsziele haben wenig Handlungsrelevanz für den Unterricht, da die Uebersetzung (Interpretation) derselben nirgends festgehalten ist. Auf die Frage nach einer Verpflichtung oder Einschränkung bezüglich der Verfolgung von erzieherischen Zielen äusserten sich praktisch alle Lehrer an der Schule Oe, dass sie sich absolut frei und in keiner Weise eingeschränkt fühlen. Die Loyalität als Staatsbeamte bezieht sich vor allem auf formelle Aspekte der Pflichterfüllung (z.B. Lehrplan, Stundentafel, Pünktlichkeit etc.). Damit ist keineswegs gesagt, dass sich die Lehrer an den öffentlichen Schulen nicht einer erzieherischen Idee verpflichtet fühlen, sondern dass sie diese Verpflichtung meist auf eine persönliche Erziehungsvorstellung ausrichten. Da die Staatsschule versucht, der pluralistischen Gesellschaft gerecht zu werden, besitzt sie kein "Credo" (*"es gibt nicht die öffentliche Schule, sondern die Lehrer an der öffentlichen Schule"*). Deshalb kommt auch keine Identifikation und kein 'Commitment' des Lehrers zustande.

Damit die konfessionellen Schulen überhaupt funktionsfähig sind, d.h. ihr Ziel, z.B. eine Erziehung "auf der Grundlage des katholischen Glaubensgutes" erreichen können, ist es notwendig, dass die Lehrer sich diesem Ziel verpflichtet fühlen. Es ist sehr schwer zu bewerten, inwieweit die Unterrichtshandlungen auf dieses Ziel hinzielen. Anstelle einer Kontrolle der Handlungen tritt die Förderung und Ueberprüfung des 'Commitments'.

Die Identifikation mit dem "Unternehmensgeist" wird beim An-

stellungsgespräch in unterschiedlichem Masse als Bedingung für die Anstellung verlangt. Dabei ist die Schwierigkeit der Privatschulen im Kanton Zürich nicht zu übersehen, die dadurch entsteht, dass sie den Konkurrenzkampf auf dem Lehrerstellenmarkt ohne die finanzielle Unterstützung des Staates bestehen mussten (besonders während der Hochkonjunktur). Dabei gab es Fälle, wo Lehrer, die bezüglich ihres Engagements für die konfessionelle Schule als sehr geeignet erachtet wurden, die Stelle nicht antraten, weil sie zu grosse finanzielle Einbussen gegenüber den öffentlichen Schulen hätten in Kauf nehmen müssen.

Interessant ist auch, dass der Lehrer beim Gespräch mit dem Rektor auf diese ideelle Verpflichtung angesprochen wird, währenddem im Gespräch mit dem Schulpräsidenten eher die administrativen Belange behandelt werden. Hier zeigt sich schon, was ich später noch aufgreifen möchte, dass der Rektor als Hauptverantwortlicher für die Aufrechterhaltung des Commitment der Lehrer zum Erziehungsziel der Schule zeichnet.

Die Frage des Commitment wird nicht nur im Anstellungsgespräch angeschnitten, sondern ist Bestandteil des Anstellungsvertrages:

"D.. Lehrer.. erklärt sich bereit, seine/ihre
Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Geiste
der katholischen Bildungsziele zu leisten".

Das Engagement für die Erziehungsidee der konfessionellen Schule ist jedoch nicht nur Konsequenz einer Aufforderung seitens der Schulleitung. Viele Lehrer geben gerade dieses an als Grund, weshalb sie an dieser Schule unterrichten. Von den 8 Lehrern, die sich zu dieser Frage äusserten, nennen 4 das erzieherische Anliegen der Schule Ka, weitere 2 sehen andere positive Aspekte (z.B. geringe Grösse und damit verbundene grösse Ueberblickbarkeit), 2 Lehrer sind indifferent. Interessanterweise ist dieses 'Commitment' auch bei Fachlehrern vorhanden, die an dieser Schule teilweise ein reduziertes Pensum verrichten.

Das Engagement für die Schule Ka ist besonders ausgeprägt bei

jenen Lehrern, die schon sehr lange an der Schule sind und quasi zur "Pioniergeneration" gehören.¹⁾ In diesem Zusammenhang äussert der Rektor Bedenken, ob eine *"neue, engagierte Generation von Lehrern"* folge, die den ideellen Aspekt der Schule weitertragen will.

4.5.2 Die Identität einer Schule

Im öffentlichen Schulsystem besitzt die einzelne Schule eine geringe Identität. Wenn man den "Ruf" der Schule als einen Indikator dafür betrachtet, zeigen sich zwei Aspekte:

Einerseits der "Ruf" der Schule bezüglich des kollegialen Verhältnisses unter den Lehrern in einem Schulhaus. Dieses wird von den meisten Lehrern im untersuchten Schulhaus Oe als sehr hoch eingestuft und positiv abgesetzt gegenüber der Situation an andern Schulhäusern des Schulkreises: *"Im Vergleich mit andern Schulhäusern haben wir ein sehr gutes Verhältnis"*. Die befragten Lehrer wiesen auf die Tatsache hin, dass der Lehrkörper in andern Schulhäusern aus vielen Verwesern besteht, währenddem es bei ihnen nie Schwierigkeiten gegeben hat, gewählte Lehrer zu finden. Weiter wird darauf verwiesen, dass der "gute Ruf" auch durch den geringen 'turn-over' (vgl. Dienstalter der Lehrer an der Schule Oe, Kapitel 4.2) der Lehrer zustande kommt.

Andererseits fällt bezüglich der Leistung der Schule das Wort *"Oe-Gymi"* (die Schule Oe wird als Gymnasium bezeichnet). Dieser Ausdruck ist, gemäss der Aussage eines Lehrers, von Lehrern an andern Schulhäusern geprägt worden, weil man sich an der Schule Oe bemüht, *"den Lehrplan einzuhalten"*.

1) Dies deutet auf eine starke persönliche Verflochtenheit der Lehrer mit dem Unternehmen hin, was eine Charakteristik des Human-Relation-Modells ist (vgl. FÜRSTENAU 1967).

Die Identität der Schule Ka ist sehr viel grösser. Sie zeigt sich z.B. darin, dass im jährlich erscheinenden Schulkalender - eine Art Spiegel des Schullebens - jeder Beitrag mittels eines Signets einer der Schulen zugeordnet wird. Auch besteht zwischen den Schulen ein gewisser Wettbewerb bezüglich der Zahl der Schüleranmeldungen.

Die Identität spielt auch eine wichtige Rolle für die Beziehung und die Möglichkeit der Einflussnahme von Seiten der Eltern. Es ist bezeichnend, dass bei der öffentlichen Schule die Eltern die Möglichkeit haben, auf den einzelnen Lehrer Einfluss zu nehmen, d.h. sie können ihn wählen, alle 6 (!) Jahre bestätigen oder abwählen. An der konfessionellen Schule besteht - neben den Ansprüchen als zahlender Kunde, dem nie eine allzugrosse Bedeutung beigemessen wird, da nur 50% der Ausgaben durch die Schulgelder gedeckt werden, - für die Eltern nur die Möglichkeit, "die Schule als Ganzes" zu wählen, d.h. ihr Kind an diese Schule zu schicken oder es wegzunehmen.

Diese Situation könnte ein Hinweis sein, ob die vermittelte Erziehung (und Ausbildung) mit einem einzelnen Lehrer oder mit einer ganzen Schule in Verbindung gebracht wird.

Von grosser Bedeutung für die Identität einer Schule ist das rektorale System, auf das ich im folgenden Kapitel noch näher eingehen werde.

4.5.3 Das rektorale System an der Schule Ka

Bei der Beschreibung des Human-Relation-Modells wurde darauf hingewiesen, dass das "middle management" nicht mehr hauptsächlich Entscheide fällt, sie in Form von Arbeitsanweisungen weitergibt und deren Ausführung kontrolliert, sondern in enger Zusammenarbeit mit den Untergebenen anfallende Arbeitsprobleme lösen hilft.

Beim rektoralen System an der Schule Ka trifft der Rektor zwar

viele Entscheide und kontrolliert deren Ausübung. Eine weitaus grössere Bedeutung kommt jedoch der obengenannten Zusammenarbeit zu.

Auffallend ist die enge persönliche Beziehung zwischen Rektor und Lehrern. Ein Grund dafür ist sicher die Tatsache, dass auch der Rektor mit einem relativ grossen Pensum als Lehrer in vielen Klassen unterrichtet (in der Schule Ka in den Fächern Geschichte, Deutsch, Religion und Lebenskunde). Dadurch können sich die Lehrer mit dem Rektor in seiner Aufgabe identifizieren, was die Kommunikation erleichtert. Verschiedene Aussagen von Lehrern deuten darauf hin, dass er sich *"für die Lehrer einsetzt"* und eventuell auch Lehrerinteressen (Lehrerbetreuung, Stundenentlastung, Anrechnung von Dienstjahren, Lohnfragen, Weiterbildung etc) vertritt. Gleichzeitig verhindert dies nicht, dass er auch als *"Chef des Lehrerteams"* gesehen wird, an den die *"hohe Anforderung der Führung eines solchen Lehrerteams"* gestellt ist. Für den Rektor gilt demnach jenes Verständnis von Kollegialität nicht, wie es häufig unter Lehrern herrscht ¹⁾. Die Lehrer gestehen ihm die Kompetenz zu, *"zu kritisieren"* und in den Klassenbetrieb Einsicht zu nehmen.

Währenddem beim öffentlichen Schulsystem eine sehr klare Ab-

1) Damit ist ein Verhalten der Lehrer untereinander gemeint, dem eine *"tiefverwurzelte und problematische 'Gleichheitsideologie' zugrunde (liegt) ...* Indem unbesehen jeder Lehrer als *'Kollege'* formell akzeptiert wird, und man umgekehrt von den andern das gleiche erwartet, gewährt dieses Prinzip dem einzelnen einen Schutz vor inkompetenter Einflussnahme. Allerdings bleibt dadurch die individuelle Verantwortung für die Ergebnisse seiner Arbeit unangetastet. Daher widerspricht es z.B. dem Prinzip der Kollegialität, wenn ein Kollege in den Kompetenzbereich eines andern eindringt, etwa indem er dessen Unterrichtspraxis kritisiert". (WELLENDORF 1969, S.96; vgl. auch OTTO 1978, S.53).

grenzung der Entscheidungskompetenz zwischen den beiden wichtigsten Instanzen, der Schulpflege und der Lehrerschaft, gegeben ist, ist die Situation an der privaten, konfessionellen Schule komplexer, da die gleichen Kompetenzen aufgeteilt sind zwischen Schulrat, Schulkommission, Rektor und Lehrerschaft. Durch das zusätzliche Entscheidungsniveau des Rektors ist die Distanz zwischen Lehrer und Schulrat verringert. Die Erkenntnis, die praktisch bei allen Lehrern zum Ausdruck kommt, dass der Rektor die schwierige Aufgabe hat, sowohl nach "oben" als auch nach "unten" zu vermitteln, bringt ihm Anerkennung und einen Vertrauenskredit ein. Diese menschliche Seite, die von den Lehrern im Gespräch erwähnt wird, erscheint mir als wichtiger Faktor, der die Konflikte, die aus der vagen Definition der Entscheidungskompetenzen entstehen können, überwinden hilft.

Dem Rektor wird vor allem auch die Funktion der Konsensbildung unter den Lehrern und mit den Vorgesetzten zugeschrieben: (*"der Rektor sucht, Konsens herzustellen", "... schlägt vor, Schwierigkeiten betreffs Pausenaufsicht in der Lehrerkonferenz zu bereinigen", "würde einen Streitfall unter den Lehrern rasch und gut bereinigen".*)

Eine andere wichtige Funktion des Rektors an der Schule Ka ist die Rekrutierung von neuen Lehrkräften. Zwar besteht eine Lehrerwahlkommission, für die die Rektorenkonferenz das Vorschlagsrecht besitzt und die vom Schulrat gewählt wird. Diese hat die Aufgabe, die Vikare zu visitieren und zur Wahl vorzuschlagen.

Diese wichtige Kompetenz, die in den öffentlichen Schulen bei der Schulpflege liegt, ist in der privaten, konfessionellen Schule dem Rektor übertragen. Obwohl die Ausschreibung der Stellen im Namen des Trägers der Schule geschieht, wickeln sich die Einstellungsgespräche in erster Linie zwischen dem Rektor der entsprechenden Schule und dem Lehrer ab. Diese Kompetenz der Auswahl des Lehrers für seinen Lehrkörper ist ein wichtiges

Instrument in der Hand des Rektors, mit dem er sich die entsprechenden Lehrkräfte für die der Schule eigenen Ziele, einstellen kann. Aus dem Gespräch mit dem Rektor geht auch hervor, dass er sich sehr viel von der fachlichen und ideellen Qualität eines Lehrkörpers verspricht und weiss, dass er nur über diese Personen das angestrebte Ziel verwirklichen kann. ¹⁾

In diesem Kapitel wird auch schon die Verbindung zum Fragenkomplex der Zielinterpretation hergestellt. Der Rektor in der Schule Ka ist vielleicht die zentralste Person bezüglich der Interpretation der erzieherischen Ziele. Beispielsweise die Ausarbeitung eines "erzieherischen Leitbildes der konfessionellen Schule" - wichtiges Thema verschiedener Rektorenkonferenzen - ist ein Anliegen, das der Rektor ständig voranträgt: Der befragte Rektor beurteilte die Situation im Lehrkörper danach, inwieweit ein Konsens bezüglich des genannten "Leitbildes" möglich ist. Verschiedene Grundsatzartikel in den Schulkalendern und Jahresberichten sind ein weiterer Ausdruck für dieses Anliegen.

Ein weiterer Hinweis auf das Engagement des Rektors an der Schule Ka sind verschiedene Mitgliedschaften in Organisationen und Gremien, die sich mit erzieherischen Fragen im Bildungswesen befassen und die regelmässige Teilnahme an Tagungen mit dieser Thematik.

1) Die Forderung nach einem homogenen Lehrkörper bezüglich Normen und Wertvorstellungen und damit die Frage nach den Kriterien der Zuweisung von Lehrern zu bestimmten Schulen wird in letzter Zeit verschiedentlich erhoben (vgl. JACOBI 1979, S.194ff; RUMPF 1966-1), so beispielsweise von Jacobi: "Kann ein Kollegium sich über erzieherische Prinzipien einigen, wenn unvereinbare Wert- und Normvorstellungen bestehen, wenn Lehrer den Schulen nach dem "Fächerbedarf" zugewiesen werden?" (JACOBI 1979, S.195)

Durch das Engagement für das "Profil der Schule" wird der Rektor auch zu einer Quelle der Innovation. Durch die bei ihm vorhandenen Entscheidungskompetenzen und die relative Autonomie der Schule in pädagogischen und didaktischen Belangen ist die private, konfessionelle Schule sehr viel handlungsfähiger, z.B. wenn es darum geht, Neuerungen einzuführen (vgl. ISENEGGER 1978, S. 107).

Die Förderung des Commitments der Lehrer auf die erzieherischen Ziele hin und die Ausarbeitung dieser Ziele sind die eigentlichen Aufgaben des Rektors, könnte doch der grösste Teil der administrativen Arbeiten durch entsprechend ausgebildetes Personal erledigt werden. Von Seiten des Rektors ist diese Priorität festzustellen.

Die Erwartungen des Schulrates, denen der Rektor entsprechen soll sind nach seinen Angaben vor allem folgende:

- kein Rückgang der Schülerzahlen
- Konfliktlosigkeit im Lehrkörper.

Die erste Erwartung ist sehr eng mit dem wirtschaftlichen Aspekt der Privatschulen verknüpft. Die zweite deutet auf die Funktion der Konsensherstellung und Führung des Lehrkörpers hin. Damit zeigt sich auch, dass das gute Einvernehmen unter den Lehrern als wichtiger Punkt der Aussendarstellung der Schule gilt.

Der Rektor besitzt bei den Lehrern eine Autorität, die sich einerseits auf das grosse Fachwissen und die Erfahrung abstützt (*"ich wende mich an den Rektor, weil er die Zusammenhänge kennt"*), andererseits durch menschliche Qualitäten ergänzt wird (*"mit früheren Rektoren habe ich nur über Organisationelles gesprochen, hier besteht eine persönliche Beziehung"*).

4.6 Die Bedeutung der Erziehungs- bzw. Ausbildungsziele in den beiden Schulen

Im theoretischen Teil wurde die Hypothese formuliert, dass in der öffentlichen Schule den Ausbildungszielen, in der konfessionellen Schule den Erziehungszielen mehr Bedeutung beigemessen wird. Im Verlauf der empirischen Untersuchung konnten Hinweise gefunden werden, die die obige Hypothese bestätigen. Bei der Befragung der Klassenlehrer zur Uebersetzung von Bildungszielen in den Unterricht wurde festgestellt, dass die Lehrer an der Schule Ka eher globale Zielvorstellungen haben, die auf die Erziehung des ganzen Menschen hinzielen. An der Schule Oe wurden sehr oft Ziele genannt, die als Ausbildungsziele in direktem Bezug zur zukünftigen Berufsausübung der Schüler stehen (vgl. 2.Teil, Kapitel 5.3.1).

Eine andere Bestätigung dafür ist die Aeusserung eines Lehrers an der Schule Oe, die besagt, dass die Schule Oe kein "*erzieherisches Credo*", das heisst keine allgemein verbindliche erzieherische Identität besitzt. Ich möchte zu diesem Punkt noch auf einige Arbeiten hinweisen, die die obengenannte Hypothese bezüglich der Unterschiede in der Gewichtung von Zielen in einer allgemeineren Form belegen:

"Vorab bin ich davon überzeugt, dass unsere (öffentlichen, A.O.) Schulen... weitgehendst eine sehr gute Arbeit leisten. Dies vor allem auf dem Gebiet des Unterrichts (Instruction)... Ich meine, dass die Schule als Lehr-Anstalt eher zu viel als zu wenig erreicht. Wenn die Schule versagt, dann nicht auf dem Gebiet des Unterrichts, sondern auf dem Felde der Erziehung... "(JENZER 1979, S.536).

Auch Kuendig kommt in seiner Arbeit zum Schluss, dass die Ausbildungsziele an den öffentlichen Schulen ein starkes Ueberge-
wicht haben, und er weist auf die wichtige Tatsache der Lehr-
mittelbestimmtheit des Unterrichts hin (KUENDIG 1979, S.86):

"Wie in den meisten in- und ausländischen Schulsystemen besteht auch in der Zürcher Volksschule das Problem der Operationalisierung und der Implementation der sehr allgemein gehaltenen und ohne hermeneutische Interpretationshilfe der heutigen Erziehungsgeneration kaum mehr verständlichen Zielformulierungen. Es gilt daher, was wir grundsätzlich als Problem schulischer Zielorientierung gefunden haben, nämlich dass die eigentlichen offiziellen Bildungs- und Erziehungsziele gegenüber den leichter verständlichen, operationaler gefassten Bestimmungen der Lehrpläne und einzelner Verordnungen (Disziplin, Promotion, u.a.) zurücktreten. Ein weiterer Schritt in Richtung informeller Zielbildung besteht in der Ausrichtung der Unterrichtsziele auf die Lehrmittel. Dieser Mechanismus der Ziel-Mittel-Verschiebung als Ausdruck mangelnder Identifikation und mangelnden Verständnisses der offiziellen Bildungsziele ist gerade für die Situation der Schweizerischen Schule mit ihrem hohen Mass an traditionell-historischen Gehalten in ihren Zielen besonders charakteristisch."

5. DIE ZIELINTERPRETATION

Im theoretischen Teil wurde dargelegt, dass Bildungsziele (damit sie als Handlungsanweisungen für den Unterricht dienen können) einer Interpretation bedürfen und dass insbesondere bei den Erziehungszielen ein Defizit an vorgegebenen Interpretationen besteht. Dabei wurde unterschieden zwischen einer Zielinterpretation, die individuell vom einzelnen Lehrer gemacht wird, und einer Zielinterpretation als kollektiver Tätigkeit einer Lehrergruppe.

In meiner Untersuchung geht es als erstes darum abzuklären, wie sich das theoretische Konzept "Art der Zielinterpretation" operationalisieren lässt und zweitens, ob die Hypothese, dass erzieherische Ziele in öffentlichen Schulen eher individuell, in konfessionellen Schulen eher kollektiv interpretiert werden, sich bestätigen lässt.

Als erster Schritt wurde versucht, das Konzept der Zielinterpretation in operationalen Begriffen zu umschreiben. Mit einem vorläufigen Fragenkatalog wurden 5 Testsinterviews durchgeführt. Da für die Untersuchung an den beiden Schulen eine Totalbefragung geplant war, rekrutierten sich die Versuchspersonen aus andern Schulen in der Stadt Zürich. Die Testinterviews wurden bei drei Lehrern an konfessionellen Schulen und bei zwei Lehrern an öffentlichen Schulen durchgeführt. Die Versuchspersonen variierten altersmässig und bezüglich des Schultyps.

Die Auswertung der Äusserungen der Interviewten ergab eine operationale Definition der Zielinterpretation.

5.1 Die operationale Definition der Zielinterpretation

Im folgenden betrachten wir die "Art der Zielinterpretation" als eine komplexe Variable mit der Dimension "individuell-kollektiv". Sie setzt sich zusammen aus einer Reihe von einzelnen

Variablen. Die operationale Definition gibt die Bedingungen für das Vorhandensein der kollektiven Zielinterpretation an. Für jene Fälle, bei denen diese kollektive Zielinterpretation abwesend ist, gibt es zwei Arten von Erklärungen. Entweder ist sich der Lehrer der Notwendigkeit der Zielinterpretation bewusst und nimmt sie individuell vor, oder es findet, da die Problematik nicht reflektiert ist, keine bewusste Zielinterpretation statt.

Die Erhebungseinheit sind die Lehrer. Der Anteil der Lehrer, die die Ziele kollektiv interpretieren, charakterisiert die untersuchte Schule, die die eigentliche Vergleichseinheit bildet.

Bewusstheit der Notwendigkeit der Zielinterpretation. Als Vorbedingung für eine kollektive Zielinterpretation ist notwendig, dass sich der Lehrer der Frage und Problematik, dass die Erziehungsziele in Handlungsanweisungen umgesetzt werden müssen, bewusst ist. Neben der Tatsache, dass der Lehrer sich dieser Problematik bewusst ist, geht es hier um den Allgemeinheitsgrad der Ziele. Ein höherer Grad an Bewusstheit ist vorhanden, wenn einerseits die Problematik der Interpretation im Interview thematisiert werden kann und andererseits, wenn die Erziehungsziele vom Lehrer in umfassender Weise als Werthaltungen und Einstellungen konzipiert werden. (Je höher der Allgemeinheitsgrad der Ziele, desto höhere Anforderungen stellen sich dem Lehrer bezüglich der Operationalisierung). Falls die Erziehungsziele eher als partikularistische Ziele auf einem tieferen Abstraktionsniveau (z.B. Disziplin, Arbeitshaltung) verstanden werden, wird die Frage der Zielinterpretation nicht sehr global reflektiert.

Bei der Fähigkeit, die Problematik zu verbalisieren, könnte eingewendet werden, dass das Fehlen derselben noch nicht notwendigerweise ein Indikator für eine geringe Bewusstheit ist. Dies trifft für die individuelle Zielinterpretation zu.

Für die kollektive Zielinterpretation, die durch Kommunikation verwirklicht wird, ist diese Fähigkeit hingegen eine notwendige Bedingung.

Die Bewusstheit der Notwendigkeit der Zielinterpretation ist demnach hoch, falls der Lehrer fähig ist, dieses Thema zu verbalisieren und er sich bei der Interpretation auf umfassende Erziehungsziele bezieht. Sie ist mittel, falls der Lehrer das Thema verbalisieren kann, sich jedoch eher auf Ziele auf einem tieferen Abstraktionsniveau bezieht, die z.B. eher Arbeitshaltungen als Werthaltungen entsprechen. Die Bewusstheit ist tief, wenn sich der Lehrer zu dieser Frage nicht äussern kann.

Herkunft der Impulse zur Interpretation von Erziehungszielen.

Der Spielraum, der dadurch entsteht, dass für die erzieherischen Ziele selten eine vorgegebene Uebersetzung besteht, wird von den Lehrern in unterschiedlicher Weise genützt.

Impulse dafür kommen von verschiedenen Seiten:

- eigene Erfahrung
- Ausbildung (Lehrerseminar, Praktikumslehrer etc.)
- Fachliteratur
- Weiterbildungskurse
- eigene Familie
- Bekannten- und Kollegenkreis ausserhalb des Schulhauses
- Lehrer im Lehrkörper des eigenen Schulhauses.

Bei der kollektiven Zielinterpretation bezieht der Lehrer die Anregungen zur Nutzung des Interpretationsspielraumes hauptsächlich von den Lehrern im eigenen Schulhaus.

Die gemeinsame Meinungsbildung und die Kommunikation im Lehrkörper. Im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Aspekt steht die gemeinsame Meinungsbildung unter den Lehrern bezüglich Wert- und Erziehungsfragen. Falls unter Lehrern - in Pausengesprächen, in Konventen, bei besonderen Anlässen - regelmässig

aktuelle Fragen der Erziehung aufgeworfen und gemeinsam diskutiert werden, wird eine wichtige Arbeit der kollektiven Zielinterpretation geleistet. Im Schulkalender 1978 der "Freien Katholischen Schulen Zürich" wird dieser Aspekt wie folgt umschrieben: "... immer wiederkehrende Kontaktnahmen, bei denen besondere Vorkommnisse, Erziehungs- und Unterrichtsprobleme... besprochen werden, so dass alle dem gleichen Ziel zustreben." (NIDOLI 1978, S.6).

Im 2. Teil, Kapitel 4.4.2 bin ich auf die Kommunikationsstruktur der beiden Schulen eingegangen. Hier geht es nun vor allem darum, ob sich der Lehrer bei Erziehungsfragen oder -schwierigkeiten an seine Kollegen im Schulhaus wendet. Je öfter diese Kommunikation stattfindet und deren Inhalt sich auf erzieherische Fragen bezieht, desto eher sprechen wir von kollektiver Zielinterpretation.

Ueberwindung von Differenzen im Lehrkörper und Anstrengung, eine gemeinsame erzieherische Linie zu finden. Von kollektiver Zielinterpretation sprechen wir weiter, falls in einer Schule Anstrengungen gemacht werden, pädagogische Differenzen zu überwinden und eine "... für (die) erspriessliche Erziehungs- und Unterrichtsarbeit notwendige Einigkeit..." unter der Lehrerschaft bezüglich Erziehung angestrebt wird (NIDOLI 1978, S.6).

Die Institutionalisierungen der kollektiven Zielinterpretation.

Hier wird abgeklärt, inwieweit das Gespräch unter den Lehrern über erzieherische Themen in eigens dafür bestimmten Strukturen verläuft. Der Grad, in dem sich Gespräche dieser Art institutionalisiert haben, (Arbeitsgruppen, regelmässige Konvente über Erziehungsfragen, schriftliches Ausformulieren einer gemeinsamen, erzieherischen Vorstellung durch die Lehrer etc.), sind ein Hinweis dafür, dass die Erziehungsziele kollektiv interpretiert werden.

Neben diesen Aspekten der kollektiven Zielinterpretation wurden

in den Gesprächen noch zwei weitere, wichtige Fragen gestellt. Die eine bezog sich darauf, wieweit der Lehrer eine Verpflichtung auf ein bestimmtes Erziehungsziel empfindet und wie er sich zu dieser Verpflichtung stellt.

In einer anderen Frage wurde abzuklären versucht, welche Einstellung der Lehrer zu diesem Vorgehen hat, das wir als kollektive Zielinterpretation bezeichnen.

5.2 Die Durchführung der Interviews in den beiden Schulen

Die Gegenwart von fremden Personen im Schulhaus ruft bei den Lehrern ein gewisses Misstrauen hervor.

Bevor also die geplanten Interviews durchgeführt werden konnten, ging es darum, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Dies wurde mir ermöglicht durch das Angebot, das Lehrerzimmer als Arbeitsplatz zu benützen. Diese Phase der Kontaktnahme, die viele Gelegenheiten zu spontanen Gesprächen ergab, dauerte in beiden Schulen ca. 2-4 Wochen. Anschliessend fanden die Interviews mit den Klassenlehrern statt (konfessionelle Schule während des 1.Quartals des Schuljahres 1979/80; öffentliche Schule während des 2.Quartals).

In beiden Schulen hatten sich alle Klassenlehrer zu den Gesprächen bereiterklärt, die in den meisten Fällen ohne die Gegenwart von andern Personen stattfanden. Diese Diskretion war notwendig als Voraussetzung für viele Aussagen, die sich z.B. auf das Klima im Lehrkörper oder die Beziehung zu den Kollegen bezogen. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 80 Minuten. Die Antworten und Ausführungen der Lehrer wurden stichwortartig mitgeschrieben ¹⁾ und anschliessend an das Interview komplettiert.

1) Daraus ergibt sich, dass die Zitate der Lehrerantworten in den folgenden Kapiteln z.T. weitergegeben werden, ohne sie sprachlich auszuformulieren, um die möglichst grosse Treue

Die meisten Gespräche fanden in einem Klima grosser Offenheit statt. Da die Interviewfragen als Impulse für ein freies Gespräch konzipiert waren, war es in einzelnen Momenten nicht leicht, ein Thema zu vertiefen, ohne den Eindruck des "Ausfragens" zu erwecken.

Die Zuverlässigkeit der Antworten lässt sich nur sehr schwer überprüfen. Das Klima, das während der Gespräche herrschte, gab mit den Eindruck, dass freimütig und ehrlich geantwortet wurde. Bei Sachfragen waren die Aussagen der Lehrer einer Schule übereinstimmend. Hingegen war z.B. die Beurteilung des Klimas im Lehrkörper sehr unterschiedlich, wobei solche Aussagen natürlich sehr stark davon abhängen, welche Diskrepanz der Befragte zwischen seinem Idealbild und der perzipierten Realität feststellt.

Im Anhang befindet sich das Frageschema, das als grober Leitfaden für die Gespräche gedient hatte.

5.3 Resultate

Die Resultate zur Zielinterpretation stelle ich nun anhand der Charakterisierung der beiden Schulen vor. Obwohl das im Rahmen der Fallstudien gesammelte Material keineswegs statistisch gesichert ist, enthält es eine Fülle von Informationen, die über die untersuchten Schulen hinaus eine Bedeutung haben. Ich werde im folgenden auch quantitative Angaben machen, im Vordergrund jedoch steht der qualitative Aspekt der Lehreraus-

beizubehalten.

Die ursprüngliche Absicht, die Interviews auf Tonband aufzunehmen, wurde aufgrund der Erfahrungen bei den Pretests aufgegeben, da das Tonband für manche Befragten ein zu grosses psychologisches Hindernis darstellt und mit einer grossen Verminderung der Offenheit bei den Antworten hätte gerechnet werden müssen.

sagen. In den ersten beiden Unterkapiteln werden die Resultate zu den einzelnen Schulen wiedergegeben. Im Kapitel 5.3.3 wird eine Gegenüberstellung vorgenommen.

5.3.1 Die Zielinterpretation an der Schule Oe

Anschliessend an jedes Interview wurde auf dem Protokoll vermerkt, in welchem Mass (3 Kategorien) das gesamte Gespräch den Eindruck ergab, dass die aufgeworfene Problematik vom Lehrer reflektiert wurde. Etwa 2/3 der Lehrer an der Schule Oe waren sich der Zielinterpretationsproblematik - wenn auch mit unterschiedlicher Intensität - bewusst.

Dabei zeigt sich, dass bei diesen Lehrern mehrheitlich eine spezifische auf die Ausbildung bezogene Sicht der Erziehungsziele vorhanden ist. All jene Werte und Haltungen, die für die spätere Berufswahl und den Erfolg in der Berufslehre wichtig sind, nehmen einen besonderen Platz ein. Einer der zentralen Begriffe ist z.B. die "*Arbeitshaltung*", für die bei den Lehrern eine reiche Auswahl an Operationalisierungen vorhanden ist (Anstand, Pünktlichkeit, Genauigkeit, Sauberkeit, Fleiss, Durchhaltewillen, Zuverlässigkeit). Dieselbe Wertsetzung fand ich auch in einem Artikel des "Tages-Anzeigers" mit dem Titel "Die Realschule: Charakter und praktisches Wissen" von Karl Aeschbach. Er schreibt dort unter dem Untertitel "Charakterbildung als wesentlicher Bestandteil", dass jenen Charaktereigenschaften, die im späteren Berufsleben entscheidend sind, grosses Gewicht beigemessen wird, und er nennt im folgenden "Genauigkeit, Sorgfalt und Ausdauer" (AESCHBACH 1966, S.13).

Wenn bei den Lehrern allgemeinere Ziele im erzieherischen Bereich vorhanden sind (mehrere Lehrer an der Schule Oe nannten z.B. die "Erziehung zur Gemeinschaft", versuchen sie, diese vor allem im Rahmen der eigenen Klasse zu erreichen.

Der Spielraum, der zwischen den Zielformulierungen und der

konkreten Unterrichtstätigkeit besteht, kann sehr unterschiedlich genutzt werden. Die Lehrer an der Schule Oe beziehen sehr viele Impulse zur Zielinterpretation aus der persönlichen Erfahrung. Dazu gehören die persönlichen Wertvorstellungen des Lehrers, seine Erfahrungen mit der eigenen Erziehung, Schulzeit und die Impulse aus der aktuellen Familiensituation. Nicht unwichtig ist auch eine verschiedentlich genannte pädagogische Intuition. Sie drückt sich darin aus, dass der Lehrer auf *"eine natürliche Haltung"* vertraut; er *"spürt, wie es gehen muss"*. Durch die Tatsache, dass mehr als 2/3 aller Lehrer an der Schule Oe den persönlichen Bereich betonen, zeigt sich ein stark individualisierendes Element bezüglich der Zielinterpretation.

Sehr wenige Lehrer geben den Unterricht selbst als Quelle von Impulsen im Sinne von Feedbacks an. Hingegen bildet der Aus- und Weiterbildungsbereich, insbesondere die eigene Seminar- und Praktikumszeit, sowie der Besuch von Weiterbildungskursen und das Studium von Fachzeitschriften für mehr als die Hälfte der Lehrer eine Quelle von Anregungen für das Uebersetzen von erzieherischen Zielen.

Jener Bereich, der als Indikator für eine kollektive Zielinterpretation gilt, wird eher selten genannt. Nur für etwa ein Drittel der Lehrer sind die Kollegen im eigenen Lehrkörper Ausgangspunkt für Impulse in besagter Richtung. Darin sind inbegriffen die Kontakte der Sekundarlehrer zum Parallellehrer, die sich schon aus organisatorischen Gründen aufdrängen. Einzelne Lehrer nehmen noch die Möglichkeit von Kontakten zu Lehrern aus ihrem Bekanntenkreis wahr (Seminar Kollegen etc.).

Diese eher geringe Bedeutung, die an der Schule Oe dem Lehrerkollegium als Quelle von Impulsen beigemessen wird, lässt sich in der folgenden Aussage zusammenfassen: *"Wir sprechen eher über Stoffliches miteinander. Wir beziehen wenig Impulse aus dem Lehrkörper, da jeder seinen Weg gefunden hat"*.

In der Schule Oe gibt es keinen deutlichen Hinweis dafür, dass

eine gemeinsame Meinungsbildung bezüglich des erzieherischen Handelns innerhalb des Lehrkörpers stattfindet. Vom allem existiert sie nicht als ständiger Prozess, sondern findet sporadisch bei auftretenden Problemen, z.B. bei Disziplinarfällen ausserhalb des Klassenzimmers oder bei administrativen oder organisatorischen Fragen statt. Es scheint, dass die Lehrer vor der Tatsache, dass sich *"hinter 16 Zimmertüren 16 Welten verbergen"*, resignieren.

In sehr engem Zusammenhang mit der Frage der gemeinsamen Meinungsbildung steht die Perzeption von Kommunikationsmöglichkeiten bezüglich erzieherischer Themen. Den Lehrern wurde die Frage gestellt, inwieweit sie sich bei auftretenden erzieherischen Schwierigkeiten an andere Lehrer im eigenen Schulhaus wenden würden. Ein Viertel der Lehrer erklärte, dass sie *"das Gespräche nach möglichst vielen Seiten suchen würden"* und dass es keine Hindernisse gibt, mit andern Kollegen über solche Probleme zu sprechen. Im Gegensatz dazu sieht eine ebenso grosse Zahl der Lehrer im Gespräch mit Kollegen keine Lösung: *"Wenn ich der Situation nicht selbst Meister werde, hat es keinen Sinn, mit Kollegen darüber zu sprechen."* Besonders die Möglichkeit, ein Gespräch über persönliche Dinge zu führen, wird vermisst.

Die übrigen Lehrer, etwa die Hälfte des Lehrkörpers, wenden sich bei erzieherischen Fragen an ganz bestimmte Lehrer. Für die Sekundarlehrer ist das meistens der Parallellehrer, für andere ein bestimmter Lehrer, der namentlich genannt wird und zu dem eine (meist persönliche) Beziehung besteht. Für die Gespräche zwischen den Parallellehrern lässt sich hier nicht mit Bestimmtheit sagen, wieweit es sich um Kontakte über Fragen des Stoffs und der Unterrichtsorganisation handelt und in welchem Masse auch allgemeinere, erzieherische Aspekte besprochen werden.

In der Schule Oe perzipiert etwa die Hälfte der Lehrer bedeutende Differenzen bezüglich der pädagogischen Vorstellungen. So gelingt es z.B. im Hauskonvent nicht immer, einen Konsens unter den Lehrern zu erreichen. Dabei werden sowohl individuelle Unterschiede (*"jeder hat seinen eigenen Massstab"*) als auch die Bildung von Gruppierungen angeführt (*"im Konvent gibt es als Endresultat oft zwei Parteien"*).

Sehr interessant ist die Tatsache, dass diese Situation der Unterschiede und z.T. Gegensätze bezüglich der erzieherischen Vorstellungen nicht notwendigerweise zum Konflikt im Lehrkörper führt. Einzelne Lehrer interpretieren diese Situation als ein Zeichen grosser Toleranz, andere erklären die Konfliktlosigkeit mit der Oberflächlichkeit der Beziehungen. Mein eigener Eindruck war, dass an dieser Schule eine starke Norm der Konfliktvermeidung beachtet wird. Daher zieht es der einzelne Lehrer vor, abweichende eigene Meinungen nicht zu artikulieren und gegensätzliche Vorstellungen nicht auszusprechen. Die Aussage eines Lehrers, dass *"es zwar viele Unterschiede gibt, aber eigentlich alle auf das gleiche Ziel hinarbeiten"*, kann nur solange gehalten werden, als dieses "gleiche Ziel" nicht konkreter gefasst und unter den Lehrern ausdiskutiert wird. Dass unterschiedliche pädagogische Vorstellungen nicht unbedingt zu offenen Differenzen führen, bestätigt auch die Meinung eines Lehrers, der beziehungsweise auf gelegentliche sportliche oder gesellige Anlässe meinte, dass dabei unter den Lehrern *"etwas passiert"* auf der Gefühlsebene, aber die Schule davon nicht tangiert werde.

Die Idee eines gemeinsamen erzieherischen Nenners aller Lehrer bezüglich der Erziehung ist im Lehrkörper der Schule Oe nicht vorhanden. Wie schon zu Beginn dieses Kapitels gezeigt wurde, sind die Impulse zur Zielinterpretation eher individueller Art. Dies zeigt sich durch folgende Aeusserung: *"Wir sind nicht eine*

Schule, die nach bestimmten Zielen lebt". Es wird auch vom Fehlen eines "Credos" im Sinne eines erzieherischen Bekenntnisses gesprochen. Ueber den Wert eines gemeinsamen Nenners bestehen unterschiedliche Meinungen. Währenddem sich einige Lehrer nicht viel von einer *"unité de doctrine"* versprechen, spüren andere die Notwendigkeit, auf eine minimale gemeinsame Erziehungsidee hinzuarbeiten. Ein konkreter Ausdruck solcher Bestrebungen war ein Lehrerausflug, der gleichzeitig der Diskussion verschiedener erzieherischer Themen diene. Diese Initiative wurde von den beteiligten Lehrern sehr unterschiedlich beurteilt, was bestätigt, dass nicht alle Lehrer einen gemeinsamen erzieherischen Nenner als dringende Notwendigkeit betrachten. Auf einer mehr konkreten Ebene, z.B. bei der Handhabung der Hausordnung oder von disziplinarischen Massnahmen, ist eher die Bereitschaft vorhanden, eine Uebereinstimmung zu suchen.

Die einzige institutionalisierte Kommunikation unter den Lehrern, die für die Zielinterpretation eine Bedeutung haben könnte, ist der Hauskonvent. Er findet an der Schule Oe wöchentlich statt. Diese Zusammenkunft aller Lehrer des Schulhauses dient vor allem der Erledigung organisatorischer und administrativer Probleme. Fragen, die die Erziehung betreffen, wurden praktisch nie aufgeworfen. Ein Lehrer charakterisierte die Funktion des Konvents wie folgt: *"Wir organsieren, aber lösen keine Konflikte"*. Diese Aussage deutet darauf hin, dass der Konvent ein Instrument zur Problemlösung und Konsensfindung sein könnte, diese Aufgabe aber nicht erfüllt.

Die Lehrer an der Schule Oe empfinden gegenüber einer äusseren (vorgesetzten) Instanz keine Verpflichtung auf ein erzieherisches Ziel. *"Ich habe (bezüglich der Erziehung) keine Vorgesetzten"*. Der Lehrer fühlt sich frei zu entscheiden, ob und in welchem Masse er erzieherische Elemente in den Unterricht einbeziehen will. Tatsache ist, dass die Lehrer in dieser Richtung

keine Auflagen erleben und in diesem Bereich eine Abwesenheit von Normen feststellen. Für den einen Lehrer gibt es *"keine kontrollierbaren Vorschriften"*, für den andern besteht *"von nirgendwo her ein klarer Auftrag"*. Nur 3 der 16 Lehrer nehmen gewisse Erwartungen von Seiten der Eltern und der Schulbehörden (Visitatoren) wahr. Dabei zeigt sich, dass das Mass der Disziplin, das der Lehrer in seinem Unterricht erreicht, als Bewertungsmassstab für seine Arbeit dient: *"Bezüglich der Erziehung bin ich frei, solange die Disziplin in Ordnung ist"*.

Als Abschluss des Gesprächs wurde den Lehrern an der Schule Oe jeweils folgende Frage gestellt: *"Manchmal wirft man der öffentlichen Schule vor, dass sie zuwenig erziehe. Könnten Sie Gründe dafür angeben?"* Die Antworten darauf waren sehr unterschiedlich und bringen ganz verschiedene Standpunkte zum Ausdruck. Ein Teil der Lehrer wehrt sich gegen den obigen Vorwurf und betrachtet die Art und Weise, wie an der Schule Oe unterrichtet wird, als das Normale, das sich nicht vom Unterricht in einer privaten (konfessionellen) Schule unterscheidet. Andere Lehrer wiesen darauf hin, dass an der öffentlichen Schule, besonders an der Sekundarschule, ein derartiger Stoffdruck herrsche, dass für *"weitergehende Erziehungsaufgaben"* kein Platz übrig bleibe.

Einen Aspekt, der bei den meisten Antworten vorhanden ist, bringen die folgenden Sätze zum Ausdruck: *"Man sollte nicht von öffentlichen Schulen sprechen. Eine öffentliche Schule als solche existiert nicht. Man sollte von den Lehrern an der öffentlichen Schule sprechen"*.

An der öffentlichen Schule ist der Erziehungsauftrag abschliesslich dem einzelnen Lehrer überlassen. Die Art und Weise, wie er das abstrakt formulierte Erziehungsziel interpretiert, bleibt ihm überlassen (vgl. SCHWARZMANN 1978, S.31ff). *"Es gibt keine öffentliche Schule. Von Zimmer zu Zimmer gibt es individuelle Unterschiede. Hinter zwei verschiedenen Türen werden mit dem gleichen Lehrplan zwei verschiedene Menschen*

gemacht". Diese Formulierung ist sehr pointiert, doch zeigt sie eine deutliche Tendenz auf.

An diesem Punkt möchte ich noch einmal betonen, was auch durch die Gespräche mit Lehrern zum Ausdruck kam, nämlich dass es viele Lehrer gibt, die sich erzieherisch stark engagieren. Das Aufzeigen der Situation an der öffentlichen Schule geht nicht so sehr dahin, zu behaupten, dass in der öffentlichen Schule nicht oder weniger erzogen wird, sondern es wird aufgezeigt, dass der Erziehungsauftrag vor allem an den einzelnen Lehrer gebunden ist.

5.3.2 Die Zielinterpretation an der Schule Ka

Bei etwa 2/3 der Lehrer an der Schule Ka deuteten die Interviewantworten darauf hin, dass sie sich der Problematik der Zielinterpretation bewusst waren. Es lässt sich eine klare Tendenz zu globaleren Konzeptionen der Erziehung feststellen. Die Lehrer sprechen von einer *"Erziehung auf das Gesamtmenschliche hin"*. Sie gehen von einem "christlichen Menschenbild" aus - einer der zentralen Begriffe in der Zieldefinition der konfessionellen Schulen -, das mit Selbstvertrauen, Freiheit, gegenseitigem Verständnis, Toleranz, Liebe, zwischenmenschlichen Beziehungen etc. übersetzt wird. Sehr deutlich werden den materiellen (stofflichen, auf die Lehrpläne bezogenen) Ziele menschliche Werte gegenübergestellt und als zu erreichende Ziele postuliert. Der Aspekt der "Erziehung zur Gemeinschaft" ist auch an der Schule Ka eines der sehr häufig genannten umfassenderen Ziele, für deren Verwirklichung neue Unterrichtsformen und -inhalte vorhanden sind.

Bei der Herkunft der Impulse zur Zielinterpretation zeigt sich an der Schule Ka eine deutliche Verschiebung in Richtung kollektiven Handelns. Für weniger als die Hälfte der Lehrer ist der persönliche Erfahrungsbereich von Bedeutung für die Zielinter-

pretation; auch die Ausbildungszeit, das Studium von Fachliteratur oder der Besuch von Weiterbildungskursen ist nur für etwa ein Drittel der Lehrer eine Quelle von Impulsen. Hingegen bezeichnen fast 3/4 aller Interviewten "das Gespräch mit andern Lehrern" als Ausgangspunkt für Anregungen zur Uebersetzung der Erziehungsziele.

In meinen weiteren Fragen, die sich auf eine gemeinsame Meinungsbildung im Lehrkörper bezogen, zeigte sich, dass - obwohl eine stärkere horizontale Kommunikation vorhanden ist - eine gemeinsame Meinungsbildung unter allen Lehrern der Schule Ka eher selten möglich wird. Jeder Lehrer erachtet ein gemeinsames Vorgehen als notwendig und wünschenswert. Deshalb perzipiert er umso stärker, dass diese gemeinsame Meinungsbildung und die damit im Zusammenhang stehende Homogenität im Lehrkörper noch nicht erreicht sind. Diese Situation führt dazu, dass die Gespräche eher zwischen einzelnen Lehrern oder in kleinen Gruppen stattfinden, wo diese Homogenität vorhanden ist. Es werden eher "die Dinge mit einigen abgesprochen", als dass im ganzen Lehrkörper eine gemeinsame Meinungsbildung zustande kommt.

Die Kommunikation unter den Lehrern wurde im durchgeführten Interview daraufhin überprüft, ob der Lehrer bei Schwierigkeiten im erzieherischen Bereich das Gespräch mit Kollegen im selben Schulhaus sucht. Etwa die Hälfte der Befragten gab an, dass sie sehr enge Kontakte zu allen andern Lehrern hätten und dass man sich in solchen Situationen an jedermann (im Lehrerkollegium) wenden könne. Die übrigen Lehrer wenden sich mit ihren erzieherischen Fragen eher an ganz bestimmte Personen, "die auf ihrer Linie" sind. Kein Lehrer in der Schule Ka lehnt das Gespräch mit den Kollegen ab.

Die Frage nach bestehenden pädagogischen Differenzen im Lehrkörper und deren Ueberwindung zeigte folgendes: Die Hälfte der Lehrer stellte bedeutende pädagogische Differenzen fest. Im

Gegensatz zu den Lehrern an der Schule Oe erfahren die meisten Befragten diesen Mangel an "Gemeinsamkeit" als eine Schwierigkeit, die sie überwinden möchten. Der Entscheid, an der Schule Ka zu unterrichten, war bei diesen Lehrern mit der Erwartung verbunden, einen *"einheitlichen Lehrkörper"* vorzufinden, währenddem sie nun feststellen, dass der Lehrer im Grunde genommen doch *"ein Individualist"* sei. Allein schon aus diesen hohen Erwartungen bezüglich der Homogenität des Lehrkörpers der Schule Ka resultiert - unabhängig vom realen Ausmass der Uebereinstimmung unter den Lehrern - eine grössere Tendenz zur Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand, die bei den befragten Lehrern eine Unzufriedenheit auslöst.

Ich möchte diesen Problemkreis an dieser Stelle noch näher erläutern. Die Idee eines gemeinsamen Nenners aller Lehrer bezüglich der Erziehung ist eine Charakteristik der Schule Ka. Im Kapitel 4.5.2 habe ich von der Identität einer Schule gesprochen und dieser gemeinsame Nenner, eine verbindliche erzieherische Vorstellung, steht in engem Zusammenhang damit. Somit besitzt nicht nur der Lehrer ein Selbstverständnis; es ist auch ein Selbstverständnis einer ganzen Schule vorhanden.

In der Schule Ka ist der gemeinsame erzieherische Nenner ein sehr wichtiger Punkt. Im Lehrkörper herrscht die Ueberzeugung, dass die Schüler von dieser gemeinsamen Haltung unter den Lehrern profitieren könnten.

Für die untersuchte Schule Ka ist - wie mir scheint - die Erreichung eines gemeinsamen Nenners unter den Lehrern eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Erreichung ihres spezifischen Zieles. Noch vor wenigen Jahren wurde diese Einheit an katholischen Schulen einerseits durch die Ordenszugehörigkeit eines grossen Teils der Lehrer erreicht. Andererseits gab es äussere Zeichen wie die Schulmesse, das Schulgebet etc., an denen die Gemeinsamkeit erkannt werden konnte. Um diese Einheit zu wahren,

besteht sowohl beim Rektor als auch bei einzelnen Lehrern der Wunsch, in Form eines "Profils" oder "Leitbildes" einige verbindliche erzieherische Ideen festzulegen, auf die die Lehrer verpflichtet werden können. Die Notwendigkeit einer solchen Verpflichtung zeigen die verschiedenen Motive der Lehrer, an der Schule Ka zu unterrichten. Währenddem einige Lehrer an diese Schule gekommen sind, weil ihre eigenen Vorstellungen mit dem Erziehungsauftrag der konfessionellen Schule übereinstimmen, haben andere vor allem den Aspekt der kleinen Schule im Blick, in der sie nicht einer Verwaltungsbürokratie ausgeliefert sind. Einzelne Lehrer verwirklichen an dieser Schule ihre Vorstellungen, die Beziehungen zwischen Schülern, Eltern oder Lehrerkollegen betreffend. Eine nicht unbedeutende Zahl von Lehrern hatten die Schule Ka gewählt, weil ihr Abschluss sie nicht zum Unterrichten an einer öffentlichen Schule im Kanton Zürich berechtigt.

Unter den Lehrern an der Schule Ka ist die Bereitschaft, Fragen der Erziehung *"gemeinsam abzusprechen"*, mehrheitlich vorhanden. Einige Lehrer möchten für diesen gemeinsamen Nenner jedoch ihre persönliche Freiheit nicht eingeengt sehen.

Der Hauskonvent ist auch an der Schule Ka die einzige institutionalisierte Kommunikation unter den Lehrern. Der reguläre Konvent versammelt alle Klassen- und Fachlehrer und steht unter der Leitung des Rektors. Er findet 1 bis 2 mal monatlich statt. Daneben wurden im Zusammenhang mit dem neueingeführten 10.Schuljahr besondere Konferenzen für die an dieser Klasse unterrichtenden Lehrer durchgeführt. Diese Zusammenkünfte, die meistens über Mittag stattfanden und die Freizeit der beteiligten Lehrer beanspruchten, dienten oft dem, was wir eine kollektive Zielinterpretation nennen. Neben den organisatorischen Fragen (Wechsel bei den Niveaunklassen, Aufgaben, etc.) wurde dort über die Ziele des 10.Schuljahres und deren Verwirklichung gesprochen. Einzelprobleme wie Disziplin oder Noten- versus Wortzeugnisse wurden

auf dem Hintergrund des Erziehungsziels diskutiert. Als wichtige Randbedingung für diese positiven Erfahrungen ist das hohe Engagement der Lehrer für die neue Aufgabe zu nennen. Daneben erleichterte die geringe Zahl der beteiligten Lehrer die Herstellung eines Konsens.

Eine andere Gruppierung, die an der Schule Ka existiert und in welcher erzieherische Themen berührt werden, ist der vor kurzem gegründete Lehrerverein der Katholischen Schulen, Zürich. Im Zweckparagrafen der Statuten ist der pädagogische Charakter dieses Vereins festgehalten:

Der Lehrerverein

- fördert die Kontakte und die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Schulen einerseits und innerhalb der gesamten Lehrerschaft anderseits,
- macht den zuständigen Instanzen Vorschläge für die Organisation der Lehrer- und Elternfortbildung,
- regt die Bildung von Fach- und Interessengruppen innerhalb der Lehrerschaft an,
- unterstützt durch geeignete Veranstaltungen die religiöse Praxis und Weiterbildung der Lehrerschaft.

Eine kleine Gruppe, bestehend aus Lehrern und Rektoren der 5 Katholischen Schulen, hatten aus eigener Initiative die Organisation eines katechetischen Kurses veranlasst, um sich als Religionslehrer ausbilden zu lassen. Diese Ad-hoc-Gruppe gibt, neben dem rein Fachlichen, Gelegenheit zu Gesprächen bezüglich der Erziehung an den konfessionellen Schulen.

Viermal pro Jahr findet ein Gesamtlehrerkonvent aller 5 katholischen Schulen statt. Er dient der "praktischen und theoretischen Weiterbildung und der Förderung des Unterrichtswesens im allgemeinen". Dieser Anlass ist unter anderem auch eine Plattform des Informationsaustausches zwischen den Lehrern der verschiedenen Schulen. In Bezug auf die kollektive Zielinter-

pretation werden Impulse vermittelt, deren Verwirklichung jedoch im Lehrkörper der einzelnen Schulen geschehen muss.

An der Schule Ka spielt die Verpflichtung auf ein erzieherisches Ziel eine bedeutende Rolle, Im Zusammenhang mit dem Commitment (Kapitel 4.5.1) habe ich schon darauf hingewiesen. Drei Viertel aller Lehrer geben an, dass sie sich auf ein solches Ziel verpflichtet fühlen. Sie nehmen an, dass die Schulleitung und insbesondere der Rektor einschreiten würden, falls vom Ziel der konfessionellen Schule abgewichen würde: *"Der Rektor würde das Gespräch suchen, wenn das Engagement fehlt"*.

Die jungen Lehrer sind mit dieser Verpflichtung vor allem beim Anstellungsgespräch konfrontiert worden. Die älteren Lehrer gehören eher noch zu jener "Generation", für die ein solches Engagement ausschlaggebend war bei der Wahl einer Stelle an der Schule Ka.

Dass es auch Konsequenzen gibt, falls Lehrer nicht bereit sind, diese Verpflichtungen einzuhalten, zeigte sich vor einigen Jahren, als an einer der konfessionellen Schulen das Vertrauen zwischen mehreren Lehrern und der Schulbehörden so stark beeinträchtigt war, dass Anstellungsverhältnisse aufgelöst wurden.

Obwohl die Lehrer diese Erwartungen kennen, gibt es solche, die eine zu enge Bindung oder Verpflichtung ablehnen.

Im Zusammenhang mit der Verpflichtung auf eine Erziehungsidee möchte ich kurz ausführen, wie dies in der Schule Ka zu erreichen versucht wird. Wenn man sich nur auf den allgemeinen Satz in den Statuten, "Erziehung auf der Grundlage des katholischen Glaubens" oder auf den Passus im Anstellungsvertrag, "... Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Geiste des katholischen Bildungsziele..." bezieht, bleibt ein grosser Spielraum, diese Rahmenziele zu interpretieren und in Unterricht und Schulleben zu übersetzen. Daher sind an der Schule Ka verschiedene Versuche gemacht worden, dieses Ziel zu operationalisieren und schrift-

lich abzufassen. "Man sollte so weit kommen, dass man sagen kann: dies und jenes gilt an dieser Schule". Mit dieser Aussage bezog sich ein Lehrer vor allem auf die "religiöse Erziehung ausserhalb des Religionsunterrichts".

Mehrere Lehrer an der Schule Ka sehen die Ausformulierung eines Erziehungsleitbildes, eines "Schulprofils", als eine sehr wichtige Aufgabe. Tatsächlich ist dies Voraussetzung und Teil einer kollektiven Zielinterpretation. Versuche dazu wurden bisher vor allem in den einzelnen Schulen gemacht, wobei als Resultat z.B. die "Forderungen an eine Freie Katholische Schule" vorgelegt wurden.¹⁾ Ich zitiere im Auszug nur eine der 9 Thesen, die den Zusammenhang zur kollektiven Zielinterpretation aufzeigt:

"... Die Schule ist gerade dadurch katholisch, dass alle Mitglieder der Schulgemeinschaft - wenn auch in verschiedenen Ausmassen - ausdrücklich und gemeinsam (Hervorhebung G.O.) an der christlichen Schauweise teilhaben, sodass die Grundsätze des Evangeliums zu ihren Erziehungsregeln, ihrem inneren Handlungsbetrieb und zu ihrem Endzweck werden". 2)

Die schriftliche Ausformulierung der Zielinterpretation ist daher auch notwendig, damit neu eintretende Lehrer auf ein festumrissenes Ziel hin verpflichtet werden können. Der Rektor selbst wünscht, dass für seine Aufgabe ein Pflichtenheft und parallel dazu für die Schule Ka eine Schulordnung erstellt werden könnte.

-
- 1) "Forderungen an eine Freie Katholische Schule": 9 Thesen, ausgearbeitet von der Arbeitsgruppe RU, 25.9.1977
 - 2) In diesem Zusammenhang sei auf das Dokument der Kongregation für das katholische Bildungswesen "Die Katholische Schule", Rom 1977, hingewiesen, das unter anderem als Arbeitsgrundlage für die Ausarbeitung der 9 Thesen gedient hat.

5.3.3 Die Gegenüberstellung der Schule Oe und der Schule Ka bezüglich der Art der Zielinterpretation

Nachdem versucht worden ist, das Ausmass der kollektiven Zielinterpretation in den beiden Schulen aufgrund der Lehreraussagen aufzuzeigen, möchte ich nun in einer Gegenüberstellung die Resultate zusammenfassen. Aufgrund der vorliegenden Charakterisierungen kann man sagen, dass sich die Hypothese betreffend der Zielinterpretation im gesamten gesehen bestätigt. Es ist jedoch wichtig, noch näher auf die einzelnen Bereiche der Zielinterpretation einzugehen.

Bei der Gegenüberstellung zeigt sich, dass sich die Lehrer an beiden Schulen mehrheitlich bewusst sind, dass die Erziehungsziele einer Interpretation, im Sinne einer Uebersetzung in Unterrichtsformen und -inhalte, bedürfen. Als eines der umfassenden erzieherischen Ziele wird an beiden Schulen häufig die "Erziehung zur Gemeinschaft" genannt. Hingegen stehen an der Schule Oe eher spezifischere (z.B. berufsbezogenere) Zielvorstellungen im Vordergrund, an der Schule Ka eher allgemeinere Wertorientierungen im Sinne einer (christlichen) Grundhaltung.

Die Herkunft der Impulse zur Nutzung des Interpretationsspielraumes ist einer jener Bereiche, die am deutlichsten aufzeigen, dass an der Schule Oe eher individuelle, an der Schule Ka eher kollektive Zielinterpretationen bestehen. Die Lehrer der Schule Oe nennen vor allem jene Bereiche wie "persönliche Erfahrung, Studium von Fachliteratur, Besuch von Kursen etc." die nicht notwendigerweise eine kollektive Dimension besitzen, als Quellen von Anregungen zur Zielinterpretation. Nur etwa ein Drittel nennt die Kollegen im Schulhaus, währenddem drei Viertel der Unterrichtenden an der Schule Ka aus den Kontakten im Schulhaus Impulse für die Zielinterpretation beziehen.

An beiden untersuchten Schulen sind die "horizontalen Beziehungen der Lehrer untereinander, handelt es sich um Kommunikation,

Konsultation, Hospitation oder Kooperation, in starkem Masse unterentwickelt" (FUERSTENAU 1969, S.53). Im Falle von auftretenden Schwierigkeiten im erzieherischen Bereich sind die Lehrer an der Schule Ka eher bereit, das Gespräch mit den Kollegen im eigenen Schulhaus zu suchen. Diese Tatsache steht in Zusammenhang mit dem Wunsch der Lehrer dieser Schule, eine gemeinsame Meinungsbildung zu erreichen. Sehr deutlich zeigt sich, dass - während man sich an der Schule Oe eher mit der "Isolation" der einzelnen Lehrer abfindet - in der Lehrerschaft der Schule Ka diesbezüglich eine grössere Problemwahrnehmung vorhanden ist und von daher auch eine grössere Bereitschaft, für eine solche gemeinsame Meinungsbildung Kräfte zu investieren.

Sowohl in der Schule Oe wie auch in der Schule Ka bestehen differierende Vorstellungen über Erziehungsfragen. Ein Unterschied zwischen den beiden Schulen zeigt sich darin, wie die Lehrer darauf reagieren. An der Schule Oe schliessen diese pädagogischen Differenzen ein gutes Einvernehmen unter den Lehrern nicht aus. Dies bestätigt die starke Individualisierung, die ein Ausdiskutieren der erzieherischen Vorstellungen nicht mehr verlangt. Im Gegensatz dazu erfahren die Lehrer der Schule Ka Spannungen bezüglich ihrer unterschiedlichen Interpretation von Erziehungszielen. Deshalb äussert an dieser Schule die Hälfte der Lehrer den Wunsch, dass diese Differenzen überwunden werden, während an der Schule Oe nur ein Fünftel aller Lehrer diese Auffassung vertritt.

Die Frage nach dem "gemeinsamen Nenner" zielte eigentlich direkt auf die kollektive Zielinterpretation hin und lieferte daher wichtige Aussagen darüber, ob diese Uebersetzungsarbeit individuell oder kollektiv geschieht. Währenddem das Konzept eines "gemeinsamen Nenners" an der Schule Oe bei der Mehrheit der Unterrichtenden nicht vorhanden zu sein (und im Gegensatz zur Methodenfreiheit zu stehen) scheint, ausser in Bezug auf die

Handhabung gewisser Anordnungen, die alle Lehrer betreffen, ist es an der Schule Ka ein sehr zentraler Punkt. Die Notwendigkeit eines solchen "Profils" wurde von den meisten Lehrern bejaht und in direkter Funktion der Erziehung gesehen. Was auf der Ebene des Bewusstseins so klar erscheint, stösst auf der Ebene der konkreten Verwirklichung auf verschiedene Hindernisse. Einige Lehrer möchten diesen "gemeinsamen Nenner" nur verwirklichen, wenn ihr persönlicher Spielraum dadurch nicht eingeschränkt wird. In diesem Zusammenhang möchte ich auf meine Ausführungen über die Verpflichtung der Lehrer (Seite 143) hinweisen.

Obwohl an der Schule Ka Ansätze zu einer kollektiven Zielinterpretation vorhanden sind, gibt es dafür noch keine Institutionalisierungen in Form fester Gremien oder Gruppierungen. Einige Ad-hoc-Gruppen, die aus momentanen Bedürfnissen geschaffen wurden, haben sich in Richtung einer kollektiven Zielinterpretation profiliert. Der reguläre Hauskonvent ist an beiden Schulen mit administrativen Belangen überlastet und lässt wenig Raum für die Diskussion erzieherischer Fragen.

Die letzte Frage der Interviews in den beiden Schulen war komplementär in ihrer Thematik. An der Schule Oe bezog sie sich auf die Tatsache, dass der öffentlichen Schule oft vorgeworfen wird, sie erziehe zu wenig. An der Schule Ka bezog sie sich auf die Verpflichtung auf ein erzieherisches Ziel. Die Ergebnisse wurden im 2. Teil, Kapitel 5.3.1 und 5.3.2 ausführlich dargestellt. An dieser Stelle sei nur wiederholt, dass die Art der Interpretation von Erziehungszielen sich mit der Tatsache deckt, ob das erzieherische Selbstverständnis eher beim einzelnen Lehrer oder bei einer Schule als Ganzes auftritt.

6. KONSEQUENZEN UND ABLEITUNGEN

6.1 Zusammenfassung

6.1.1 Die Entwicklung der Ziele der öffentlichen und der konfessionellen Schule

Die folgende Zusammenfassung der Entstehung und Entwicklung der konfessionellen Schulen im Kanton Zürich orientiert sich vor allem an der sich ändernden geistesgeschichtlichen Situation und deren Einfluss auf die Ziele des öffentlichen Schulwesens. Dabei lassen sich zwei grosse Etappen unterscheiden. In einer ersten Zeit bezogen die konfessionellen Schulen ihre Legitimation daher, dass die Ziele der öffentlichen Staatsschule sich gegen die Kirche stellten. Später legitimierten der Wertpluralismus und die daraus resultierende Wertneutralität der öffentlichen Schule die Verfolgung von Erziehungszielen, die sich z.B. am christlichen Glaubensgut orientieren, durch die konfessionelle Schule.

Die zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstehende öffentliche Staatsschule stand vor allem im Dienst der Staatsbürgerbildung. Ihre Ziele waren vom Geist des Humanismus und Liberalismus geprägt, der in jener Epoche die vorherrschende Wertvorstellung der Zürcher Bevölkerung und insbesondere jener Leute war, die den Aufbau des staatlichen Schulwesens vorantrieben. In der Zeit des Kulturkampfes wurden mehr und mehr jene Inhalte aus den Bildungszielen entfernt, die sich an religiösen Wertvorstellungen orientierten. Eine erste Reaktion auf die kirchenfeindliche Tendenz der öffentlichen Schule war die Gründung eines evangelischen Lehrerseminars und einer evangelischen Volksschule in der Stadt Zürich um das Jahr 1870. Die katholischen Bevölkerungskreise - zu jener Zeit noch sehr geschwächt durch die Ablösung der Christ-Katholischen Gemeinde - konnten die Absicht, eine ihren Vor-

stellungen entsprechende Schule zu gründen erst 1924 mit der Eröffnung der Katholischen Mädchenschule Hirschengraben verwirklichen.

Die öffentliche Schule beanspruchte seit ihrer Gründung die Eigenschaft, eine "Schule für alle" zu sein. Dagegen wurden die verschiedenen konfessionellen Schulen mit der Absicht errichtet, den Erziehungswünschen bestimmter Bevölkerungskreise zu entsprechen.

Zur Zeit des Kulturkampfes vertrat die Lehrerschaft der öffentlichen Staatsschule mit grosser Homogenität jene Erziehungsziele, bei denen alles Religiöse und Kirchliche ausgeklammert war und die als Reaktion die Gründung von konfessionellen Schulen bewirkt hatten. Später hingegen entwickelte sich eine Gesellschaft, die bezüglich Wertvorstellungen eine ständig wachsende Pluralität zeigt. Als Folge dieser Entwicklung gibt es bei den Lehrern an der öffentlichen Schule immer weniger all-gemein-verbindliche Normen bezüglich der Erziehung. Weil die öffentlichen Schulen, was die Erziehung betrifft, keinen gemeinsamen Nenner mehr besitzen und sie ihren Anspruch, eine neutrale Schule zu sein, aufrechterhalten wollen, können sie als ganze Organisation keinen eigentlichen Erziehungsauftrag im engeren Sinn erfüllen. Obwohl im Unterrichtsgesetz erzieherische Ziele festgehalten sind, wird angesichts der Pluralität der Gesellschaft und somit der divergierenden Erwartungen der Eltern nirgends eine Uebersetzung dieser abstrakten Formulierungen des Erziehungsziels angeboten. Für eine solche verbindliche Uebersetzung wäre das Vorhandensein eines allen gemeinsamen Werthintergrundes notwendig, und ein solcher Konsens bezüglich Werten existiert unter den Lehrern, als Mitglieder einer pluralistischen Gesellschaft, nicht mehr.

Das durch das Normendefizit hinsichtlich erzieherischer Aufgaben entstehende Vakuum ist neben den immer stärker werdenden Forderungen der Berufswelt und der weiterführenden Schulen der

Grund dafür, dass die Ausbildungsziele in diesen Schulen ein überwiegendes Gewicht bekommen. Somit präsentiert sich die öffentliche Schule heute als eine Institution bei der die Ausbildungsziele allgemein verbindlich in Stoffplan, Stundentafel und Lehrmitteln etc. übersetzt sind. Was die Erziehung betrifft, gibt es fast keine verpflichtenden Normen, und es hängt vom einzelnen Lehrer ab, ob und wie weit er eine erzieherische Aufgabe in seine Arbeit einbeziehen will.

Auch an den konfessionellen Schulen ist diese Entwicklung nicht spurlos vorbeigegangen. Gerade durch die ständig grösser werdende Zahl von Laienlehrern, die "Mitglieder dieser pluralistischen Gesellschaft" sind, einerseits und durch innerkirchliche Entwicklungen andererseits, ist ein neuer Konsens notwendig. Währenddem die katholische Schule die Legitimation für ihre Existenz vorerst daraus bezog, dass sie eine Alternative zur kirchenfeindlichen Staatsschule war, sah sie sich in den letzten 10-20 Jahren einer öffentlichen Schule gegenüber, der keine fest definierte Zielsetzung im erzieherischen Bereich mehr zugeschrieben werden kann. Die dadurch ausgelöste Standortbestimmung führte zu einer Neuformulierung der Ziele der katholischen Schule (vgl. MUELLER-MARZOHL/BUENTER 1975). Für sie geht es heute darum, trotz einem pluralistischen Klima den notwendigen Konsens in der Lehrerschaft für die Uebersetzung dieser Erziehungsziele herzustellen und eine Verpflichtung der Lehrer auf diese Ziele zu erreichen.

6.1.2 Die organisationelle Struktur und die Art der Zielinterpretation

Den beiden im letzten Kapitel genannten Arten von Zielen entsprechen in der öffentlichen und der katholischen Schule unterschiedliche organisationelle Strukturen. Mit dem Ausdruck "entsprechen" deute ich an, dass eine Wechselwirkung zwischen Zielen und Strukturen festzustellen ist.

Die Schule Oe als Beispiel einer öffentlichen Schule weist verschiedene typische Eigenschaften des klassischen Bürokratie-Modells auf. Die stark zentralisierte Entscheidungskompetenz ist geeignet, die bis ins Konkrete übersetzten Ausbildungsziele, die in der öffentlichen Schule eine dominierende Bedeutung haben, zu erreichen. Die Kontrolle wird vor allem bezüglich formaler Aspekte der Lehrertätigkeit (Pünktlichkeit, Stundenplan etc.) und der Schülertätigkeit (Leistung, Sauberkeit, Ordnung etc.) ausgeübt. Für die Anpassung der Schule an neue Bedürfnisse der Organisationsmitglieder oder der Organisationsumwelt ist die zentralisierte Entscheidungskompetenz und der starke Reglementierungsgrad des Schulbetriebs eher ein Hemmnis. Was das Erzieherische anbetrifft, besitzt die Schule Oe keine eigene Identität, und im Schulhaus gibt es praktisch keine Kräfte, die eine gemeinsame erzieherische Linie anstreben. Die vielleicht übertrieben negative Charakterisierung von Otto (OTTO 1978, S.20) trifft in einzelnen Punkten auch auf die untersuchte öffentliche Schule zu:

"Die Isolation während der Arbeit liegt nicht nur im Fach- und Klassenlehrersystem unserer Schulen begründet, sondern paradoxerweise auch in der gesetzlich verankerten Unantastbarkeit des pädagogischen Freiheitspostulats. In vielerlei Hinsicht als Bedingung sinnvoller Tätigkeit grundsätzlich wünschenswert und notwendig, kann doch gerade dieses Recht des Einzelnen... dazu verleiten, vom Lehrer jenseits aller pädagogischen Einsicht und Notwendigkeit in ein Recht auf den 'Rückzug in die Isolation' missbraucht zu werden: Wo kooperatives Verhalten von der Sache her begründet wäre, kann sich jeder mit dem Hinweis auf seine pädagogische Entscheidungsfreiheit ohne einsichtige Begründung hinter seine Klassentüre zurückziehen."

Dass die einzelnen Lehrer erzieherische Ziele verfolgen, scheint mir festzustehen. Die Tatsache, dass bei der Artikulation im Interview sehr heterogene Antworten zu diesem Punkt gegeben wurden, hängt teilweise auch davon ab, dass die Zieldiskussion,

im Gegensatz zu den konfessionellen Schulen, wo durch die Praxis der letzten Jahre ein festes Vokabular der Zielbeschreibung vorhanden ist, eher selten im Kollektiv passiert.

Die starke Individualität der Lehrer an der Schule Oe wird durch die vorwiegend individuelle Zielinterpretation bestätigt. Sie scheint zum Teil eine Reaktion auf den stark reglementierten Bereich der Ausbildungsziele zu sein. Man möchte mindestens in jenem Spielraum, den die Erziehung noch lässt, die pädagogische Freiheit als Möglichkeit der individuellen Entscheidung bezüglich erzieherischer Inhalte verstanden wissen.

An der Schule Ka zeigen sich organisatorische Strukturen, die eher dem Human-Relation-Modell entsprechen. Obwohl auch hier viele Entscheidungskompetenzen an der Spitze konzentriert sind, sind durch den, in den Lehrkörper integrierten Rektor ein weiteres hierarchisches Niveau und somit Kompetenzen im Schulhaus selbst anwesend die ein Hausvorstand nicht besitzt. Der Rektor ist eine zentrale Person bezüglich der Entscheidungsstruktur.

Er ist informell an vielen Entscheidungen beteiligt, die von der Organisationsspitze getroffen werden und hat selbst eine sehr grosse Entscheidungskompetenz für das alltägliche Handeln im Schulhaus.

Die Kontrolle ist, entsprechend dem Human-Relation-Modell, durch eine Verpflichtung auf den Unternehmenszweck ersetzt. Eine Hauptaufgabe des Rektors besteht somit darin, diese Verpflichtung von Seiten der Lehrer zu erreichen und aufrecht zu erhalten. Die geringere Grösse und die damit verbundene geringere Formalisierung gibt Raum für viel informelle Kommunikation unter den Lehrern. Die beim Rektor liegenden Kompetenzen und die Unabhängigkeit von politischen Entscheiden gibt der Schule Ka eine grössere Flexibilität für Innovationen. Diese ist für die Schule Ka als Privatschule auch aus wirtschaftlichen Gründen

notwendig, damit sie sich möglichst rasch an Veränderungen der Nachfragestruktur (z.B. 10.Schuljahr) anpassen kann.

Die obengenannte Verpflichtung auf ein gemeinsames Ziel bezüglich der Erziehung veranlasst den Rektor, den Lehrkörper immer wieder für gemeinsame Diskussionen zu mobilisieren. Die stärkere Kommunikation unter den Lehrern, besonders was erzieherische Fragen anbetrifft, bildet die Basis für die kollektive Zielinterpretation, die in der Schule Ka in Ansätzen vorhanden ist.

6.2 Folgerungen

Bisher wurden die Unterschiede zwischen der Schule Oe und der Schule Ka bezüglich Zielen, Strukturen und der Art der Zielinterpretation aufgezeigt. Die nun folgenden Ableitungen werde ich nicht aus dem direkten Vergleich der beiden Schulen beziehen, sondern ein Modell einer Schule im Sinne einer Realutopie entwerfen und für die beiden untersuchten Schulen Bedingungen formulieren, unter denen sie sich in Richtung dieses Modells entwickeln können. Dieses Vorgehen scheint mir notwendig zu sein, weil die Schule Oe und Ka in starkem Masse von unterschiedlichen Randbedingungen abhängig sind. Das Modell, das ich aufzeige, abstrahiert von solchen Randbedingungen und sollte ermöglichen, dass an den einzelnen Schulen ein Innovationsprozess ausgelöst werden kann. Voraussetzung dafür wäre, dass die Lehrerschaft das skizzierte Modell als einen wünschenswerten Zustand erachtet und bereit ist, darauf hin zu arbeiten.

6.2.1 Schule als Gemeinschaft - ein Modell

Nachdem Picht im Jahre 1971 zwei Richtungen schulischer Reformbestrebungen durch die Gegenüberstellung der beiden Begriffe

"Bildungsnotstand" und "Erziehungsnotstand" ¹⁾ charakterisiert hat, häufen sich bei den zahlreichen Publikationen zum Thema der "inneren Schulreform" jene, die in irgendeiner Weise auf eine "humane Schule" hinzielen (vgl. AFFEMANN 1975, VON HENTIG 1976, WINKEL 1979, PECCEI 1979, KUENDIG 1979, DIENST 1980, etc.). Oft wird dabei jedoch zuwenig darauf hingewiesen, dass eine solche Humanisierung sich nicht allein auf schulische Strukturen oder die Beziehung unter den Lehrern selbst zutreffen sollte. Das Modell, welches ich im folgenden beschreiben werde, soll der Forderung nach einer "Humanisierung" der Schule Rechnung tragen und insbesondere den Aspekt der Beziehungen im Lehrkörper berücksichtigen. Es geht hier also nicht so sehr darum, in einer umfassenden Beschreibung eine neue Art Erziehung und Ausbildung zu gestalten, sondern um das Hervorheben einiger wichtiger Aspekte, die meine empirische Untersuchung aufgezeigt hat.

Die beiden charakteristischen Eigenschaften des vorliegenden Entwurfs einer Schule sind:

- eine ausgeprägte erzieherische Identität
- ein Lehrkörper, der sich als Gemeinschaft versteht und als solche handelt.

Das Vorhandensein einer erzieherischen Identität setzt voraus, dass im Bereich der Erziehung Ziele klar ausformuliert sind und diese Ziele von den einzelnen Lehrern als verbindliche Richtlinien für die Durchführung von Unterricht akzeptiert werden. Eine solche erzieherische Identität zeigt sich beispielsweise deutlich bei den Rudolf-Steiner-Schulen. Auf der Strukturebene kann diese Identität durch die Rolle eines Schulleiters und durch Organe der

1) Vergleich dazu den Beitrag von PICT in FREIE SCHULE, Stuttgart 1971, S.10ff.

Lehrer- und Elternschaft, in denen die erzieherischen Ziele diskutiert werden, gefördert werden.

Wie lässt sich nun dieses Postulat einer starken erzieherischen Identität rechtfertigen? Als wichtigster Punkt ermöglicht eine solche Identität Transparenz, d.h. am Erziehungsprozess interessierte Gruppen (Schüler, Lehrer und insbesondere die Eltern) können sich über die Erziehungsinhalte informieren. Darüber hinaus schafft eine solche erzieherische Identität Orientierungshilfen für die Arbeit des Lehrers.

Als zweite Eigenschaft des Modells habe ich die Gemeinschaft innerhalb des Lehrkörpers genannt. Diese Gemeinschaft unter den Lehrern verstehe ich einerseits auf der Ebene des Bewusstseins, d.h. dass bezüglich Werten und erzieherischen Vorstellungen ein Konsens und eine gemeinsame Interpretation angestrebt werden.¹⁾ Andererseits kommt diese Gemeinschaft auch auf der Handlungsebene zum Ausdruck, wo es um konkrete Zusammenarbeit in Erziehungs- und Ausbildungsaufgaben, die Integration von neuen Lehrern usw. geht. Eine solche Gemeinschaft beschränkt sich demnach nicht auf kameradschaftliche Beziehungen im Lehrkörper, sondern qualifiziert sich durch eine intensive Kommunikation und Kooperation bezüglich des eigentlichen Erziehungsauftrages.

Weshalb stelle ich das Vorhandensein dieser Gemeinschaft im Lehr-

-
- 1) Ein interessanter Vorstoss in derselben Richtung ist ein Vorschlag der anlässlich einer Tagung über "Schulfreiheit und Staatsgewalt 1966 in der Evangelischen Akademie Arnoldshain (BRD) formuliert wurde. Dort wurde der Aufbau eines Gymnasiums angeregt, dessen Lehrer und Lehrerinnen zehn Reformgrundsätze bejahen, die sich auf folgende Bereiche beziehen: Stundenplangestaltung, Klassengliederung, Notensystem, Konferenzfreiheit, horizontale Zusammenarbeit unter den Lehrern, Zusammenarbeit mit den Schülern und Eltern, Verstärkung des administrativen Hilfspersonals und vor allem die Homogenität (bezüglich der genannten Bereiche) des Lehrerkollegiums (vgl. RUMPF 1966-1, S.101f).

körper als zweite Charakteristik des Modells auf ? Durch sie könnten die so oft beschriebene Isolation und die damit verbundene Unsicherheit, Angst und Resignation überwunden werden. Weiter gäbe sie den Schülern Gelegenheit, die Zusammenarbeit - die von den befragten Lehrern als eines der wichtigen Erziehungsziele genannt wurde - am Beispiel ihrer Lehrer verwirklicht zu sehen. ¹⁾ Dies würde gleichzeitig die Glaubenswürdigkeit des Lehrers bezüglich dieses Erziehungszieles bedeutend erhöhen. Die beschriebene Gemeinschaft im Lehrkörper ist aber auch eine Voraussetzung zur Erreichung einer tragfähigen erzieherischen Identität und der damit zusammenhängenden Werthomogenität. Das Erreichen eines Konsenses ist über zwei verschiedene Prozesse möglich. Der Konsens in einer Gruppe wird durch Sozialisation der Mitglieder (siehe Kap. 4.5.3) oder durch Selektion erreicht. Auf diese Möglichkeit werde ich im folgenden noch zurückkommen, wo es darum geht, dass der Lehrer bei der Stellenwahl die bestehende erzieherische Identität eines Lehrkörpers mitberücksichtigt.

Die erzieherische Identität einer Schule und ein Lehrkörper, der einen bestimmten Grad an Gemeinschaft aufweist, sind zwei Qualitäten, die nicht einfach gesetzt oder verordnet werden können, sondern über einen Prozess angestrebt werden müssen. Wie schon angedeutet wurde, besteht zwischen den beiden Eigenschaften des Modells eine Wechselwirkung. Die erzieherische Identität setzt nicht nur bestimmte formulierte Erziehungsziele und deren Verbindlichkeit für alle Lehrer voraus, sondern verlangt auch eine Verbindlichkeit auf der Ebene der Umsetzung: die meist auf einem abstrakten Niveau formulierten Ziele müssen immer wieder durch die Lehrer gemeinsam interpretiert werden.

1) Vergleiche dazu die Ausführungen von Clemens Willeke über die "Gemeinschaft als Bedingung zur Erziehung". (WILLEKE 1975, S.53).

Eine solche gemeinsame Interpretationsarbeit setzt einerseits eine Gemeinschaft unter den Lehrern voraus und ist andererseits ein Faktor, der die Beziehung unter den Lehrern verstärken kann, da sie Kommunikation und Kooperation verlangt.

Alle Anstrengungen, die Schule "humaner" zu gestalten, haben, wie mir scheint, in diesen Beziehungen unter den Lehrern ihren Ursprung. Daher sollte das Beziehungsfeld, worin sich der Lehrer und seine Kollegen bewegen, durch die Gemeinschaft, durch ein Netz "humaner" Beziehungen charakterisiert sein. Gleichzeitig würde sich dieses Prinzip auch auf seine Tätigkeit im Unterricht auswirken, so dass er nicht mehr als "Einzelkämpfer" in sein Schulzimmer tritt.

Dieses Ziel der Gemeinschaft im Lehrkörper stellt Anforderungen sowohl an die persönliche Einstellung des Lehrers als auch an die organisationelle Struktur einer Schule.

Da sich die Schulen Oe und Ka bezüglich dieses Modells an verschiedenen Punkten der Realisierung befinden, werde ich nun die konkreten Innovationsvorschläge nach den beiden Schulen gliedern. Im Vordergrund stehen dabei Ableitungen, die nicht von vorgängigen, grossen Strukturreformen abhängig sind, sondern die auf der Ebene des Lehrers sofort in Angriff genommen werden können.

6.2.2 Innovationsvorschläge

Um das beschriebene Modell zu verwirklichen, müssen verschiedene Bedingungen erfüllt sein, die ich nun thesenartig als Innovationsvorschläge aufstellen möchte.

Wie ich im Kapitel 6.1.1 beschrieben habe, befindet sich die öffentliche Schule in einem gesellschaftlichen Kontext, der durch eine grosse Pluralität von Werthaltungen gekennzeichnet ist. Als Antwort auf diese Situation ergeben sich für die öffentliche Schule zwei Möglichkeiten der Verhaltensweise: eine eher

passive im Sinne einer Anpassung und eine aktive im Sinne einer Einflussnahme auf die Wertvorstellungen in der gesellschaftlichen Umwelt.

Die öffentliche Schule hat sich weitgehend an die gesellschaftliche Situation angepasst. Inhaltlich bedeutet dies, dass sie sich, um Wertkonflikte zu vermeiden, von den ursprünglich umfassenden Bildungszielen auf Sachziele zurückgezogen hat. Die Schwierigkeit, unter den Lehrern einen Konsens bezüglich erzieherischer Ziele herzustellen, hat dazu geführt, dass die Uebernahme und Ausgestaltung einer erzieherischen Aufgabe dem einzelnen Lehrer überlassen wird. Dieser Rückzug ins Individuelle auf der Ebene der Erziehungsziele hat eine relativ grosse Isolation des Lehrers auf der Handlungsebene zur Folge. Die organisationelle Struktur der öffentlichen Schule (Kommunikationsstruktur, Entscheidungsstruktur, Kontrolle etc.) verstärkt diese Vereinzelung noch. ¹⁾

-
- 1) "Es gibt wohl kaum eine Berufsgruppe, deren Angehörige sozial derart isoliert sind wie die Lehrer. Verkäufer, Büroangestellte, Handwerker, Krankenschwestern und auch Militärangehörige arbeiten innerhalb eines sozialen Verbands von Erwachsenen. Sie sind gezwungen, täglich sprachlichen oder nichtverbalen Kontakt aufzunehmen. Sie erleben dabei verschiedenste Formen menschlichen Verhaltens und lernen die Vielfältigkeit eigener Reaktionsmöglichkeiten kennen. Durch diese ständigen Kontakte mit Gleichgestellten wird ein Erfahrungsschatz angereichert, der hilft, neue und schwierige zwischenmenschliche Situationen erfolgreicher zu bewältigen. Dem Lehrer, der seine Berufsarbeit von seinen Kollegen räumlich und organisatorisch getrennt verrichtet, ist dieses Erfahrungsfeld vorenthalten, denn im Klassenzimmer, in der Welt des Kindes, gelten andere Massstäbe als im Erwachsenenbereich. Die gleichgestellten Partner, mit denen er sich auseinandersetzen kann, fehlen ihm" (KAESER 1979, S.526).

Auf der Ebene des Lehrkörpers: Konsens bezüglich
Werten aufbauen und
Konsensbildung in der
Umwelt anregen.

Eine zweite Möglichkeit, auf die oben beschriebene gesellschaftliche Situation zu reagieren, besteht darin, dass die öffentliche Schule versucht, in ihrem Binnenraum Konsens bezüglich Werten aufzubauen und dadurch konsensbildend auf die Umwelt einzuwirken. Eine solche Haltung im pädagogischen Bereich kann mit der Unterstützung von andern gesellschaftlichen Gruppen rechnen, die darauf hinweisen, dass viele der heute anfallenden Probleme in Gesellschaft und Wissenschaft nicht mehr mit Wissen allein bewältigt werden können (vgl. PECCEI 1979, THUERKAUF 1980), sondern dass wieder vermehrt die Vermittlung von Werten notwendig ist. Diesem Vorgehen entspräche eine Innovation in Richtung des aufgezeigten Modells, die ich im folgenden noch näher erläutern werde.

Als erster Schritt muss die öffentliche Schule versuchen, sich wieder eine erzieherische Identität zu geben.¹⁾ Damit erzieherische Ziele auf der Ebene des Unterrichts wirksam werden, ist es notwendig, dass die Lehrer sich damit identifizieren. Eine solche Identifikation kann jedoch nicht verordnet werden. Deshalb müssten an der Basis in pädagogischen Alltagssituationen Gemeinsamkeiten an erzieherischen Vorstellungen gesucht werden, um so Schritt für Schritt einen gewissen Konsens im Lehrkörper zu erreichen. Dabei kann von den bei den einzelnen Lehrern vorhan-

1) "Die Hoffnung liegt in einer Aktivierung der Schulgemeinde, so dass wenigstens die einzelne Schule ein Gesicht mit erzieherischer Kraft erhält, die von einem Zusammenwirken von Eltern, Lehrern und Schülern geprägt wird". (BECKMANN 1979, S.15).

denen Werten ausgegangen werden. Schon die Feststellung, dass man sich über mehr Fragen einigen könnte als bisher, würde den Weg für ein solches Vorgehen vereinfachen. Zur Art, wie dieser Prozess des Reaktivierens von schon vorhandenen Werten vor sich gehen kann, äussert sich Adrion in seinem Buch "Von Beruf Lehrer" (vgl. ADRION/SCHNEIDER (Hrsg.), 1979). Er schlägt vor, dass die Lehrer ihr pädagogisches Selbstverständnis klären und gemeinsam normative Grundlagen für ihr pädagogisches Handeln vorantreiben.

Die an der öffentlichen Schule bestehende pädagogische Freiheit (vgl. WIDMER 1979, S.129f), die bisher vor allem in Richtung der erzieherischen Freiheit jedes einzelnen Lehrers ausgenützt worden ist, verträgt ebenso eine Entwicklung in Richtung eines grösseren Konsens innerhalb einer Gruppe von Lehrern.

Eine dadurch nach und nach aufzubauende erzieherische Identität könnte einerseits dem stets wachsenden Stoffdruck und der damit verbundenen Betonung der Ausbildungsziele entgegentreten. Andererseits gäbe sie den Eltern die Möglichkeit, einen besseren Einblick zu gewinnen in das, was die öffentliche Schule in erzieherischer Hinsicht anstrebt.

Die Einigung der Lehrer auf gemeinsame erzieherische Ziele bleibt nicht ohne Auswirkung auf die Beziehungen im Lehrkörper. Die Schizophrenie, dass der Lehrer in seinem Unterricht eine "Erziehung zur Gemeinschaft" verfolgt, diese Gemeinschaft aber nicht gleichzeitig im Lehrkörper verwirklicht ist, könnte so nicht länger bestehen (vgl. KAESER 1979). Somit wird der Lehrkörper zu einem Ort, wo all jene Werte, die an die Schüler weitergegeben werden, schon verwirklicht sind. ¹⁾

1) Dieser Aspekt ist in der Lehrplanreform für die Primarschule im Kanton Tessin stark berücksichtigt. Im Kapitel über die 'obiettivi socio-affettivi' wird als Aufgabe des Lehrers angeführt: " - offrire modelli di comportamento coerenti (SCUOLA TICINESE 1980, S.6)

Die Glaubwürdigkeit und die damit verbundene Wirksamkeit erzieherischer Zielvorstellungen wurde vergrößert.

Auf der Ebene des Lehrers: Die Resignation überwinden und das "Risiko einer Zusammenarbeit" eingehen.

Die bisher angeführten Gemeinsamkeiten auf der Bewusstseins-ebene sollten sich nach und nach auch auf der Handlungsebene verwirklichen. Vorausgesetzt wird, dass der einzelne Lehrer die Resignation, die in vielen Interview-Aussagen zum Ausdruck kommt, überwindet und das "Risiko der Zusammenarbeit" eingeht. Die positiven Erfahrungen einer kleinen Lehrergruppe könnten diesbezüglich als Katalysator für einen ganzen Lehrkörper wirken.

Auf der Ebene des Lehrers: Bei der Stellensuche jenen Lehrkörper auswählen, dessen erzieherische Vorstellungen er teilen kann.

Da der Aufbau einer Gemeinschaft im Lehrkörper nicht auf einer Anordnung von vorgesetzter Stelle, sondern auf der Basis einer freiwilligen Entscheidung beruht, hängt eine solche Entwicklung davon ab, ob sich in einem Schulhaus einige Lehrer mit dieser Bereitschaft finden lassen. Ein Lehrer, der ein entsprechendes Engagement eingehen will, wird demnach bei seiner Stellensuche einen Lehrkörper auswählen (und nicht so sehr ein Schulhaus

oder einen Schulort), dessen erzieherische Vorstellungen er teilen kann.

Auf institutioneller Ebene: Schaffung der Rolle
eines Schulleiters für
komplexere Aufgaben der
Koordination und Konsens-
förderung überlegen.

Im Zusammenhang mit der Schule Ka habe ich ausführlich die Funktion des rektoralen Systems für die Erreichung erzieherischer Ziele beschrieben. Falls an einer öffentlichen Schule ein Lehrkörper versucht, eine grössere Werthomogenität zu erreichen, könnten komplexere Koordinationsaufgaben entstehen, die von einer Person in diesem Lehrkörper wahrgenommen werden müssen. Ohne das rektorale System, wie es an den meisten Privatschulen auf der Oberstufe und an den öffentlichen Mittelschulen vorhanden ist, zu verabsolutieren, sollte an der öffentlichen Schule überlegt werden, wer die Aufgaben der Konsensförderung und der Aufforderung, sich auf bestimmte Erziehungsziele zu verpflichten, übernehmen könnte.

An dieser Stelle möchte ich, ohne schon konkrete Innovationsvorschläge auszuformulieren, auf zwei Massnahmen auf der institutionellen Ebene hinweisen. Im ganzen Bereich der Bildungsreform sollten alle Vorschläge auf ihren Beitrag zur Bildung dieser Gemeinschaft unter den Lehrern hin untersucht und jene Projekte bevorzugt werden, die eine grössere Werthomogenität unter den Lehrern fördern. Ebenso sollte die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zur Gemeinschaft in der Lehrerbildung und -fortbildung vermehrt gelernt und eingeübt werden können.

Im Unterschied zur öffentlichen Schule besitzt die Schule Ka

eine stärkere erzieherische Identität im Sinne von Erziehungszielen, die auf einer mittleren Abstraktionsebene in eine Reihe pädagogischer Grundsätze unformuliert sind.¹⁾ Diese Umsetzung ist an der Schule Ka Gegenstand eines ständigen Reflexionsprozesses, der sich z.B. anhand von Leitartikeln der Jahresberichte verfolgen lässt und im "Leitbild der Schule Ka", das von einer Arbeitsgruppe des Lehrerkollegiums erarbeitet wurde, seinen Niederschlag findet.²⁾

Auf der Ebene des Lehrkörpers: Intensivierung des Austauschs über Erfahrungen bezüglich der Verwirklichung von erzieherischen Zielen.

In der Schule Ka ginge es nun darum, diesen Vorteil der Zielverarbeitung auszunützen, indem unter den Lehrern der Austausch über die Erfahrungen bezüglich der Zielverwirklichung intensiviert wird.

Eine solche Kommunikation im Lehrkörper über die Verwirklichung auf der Handlungsebene würde gleichzeitig den Prozess der kol-

1) vgl. dazu das Dokument "Die Katholische Schule" der Römischen Kongregation für das katholische Bildungswesen, 1977; ALFONS MUELLER-MARZOHL (Hrsg.): Das Selbstverständnis der katholischen Schulen. Prospektivstudie über die Zukunft der katholischen Schulen. Teil 1, Luzern, 1972; Thesen zur religiösen Erziehung an katholischen Schulen, Jahresbericht Sumatra 1977-78, Zürich, 1978

2) "Leitbild der Freien Katholischen Schule Zürich-Wiedikon", Juni 1980.

lektiven Zielinterpretation im Gange halten. In dieser Schule geht es somit nicht so sehr um den Aufbau von Konsens, sondern darum, den vorhandenen Konsens auszuschöpfen und durch die Verwirklichung dessen, worüber schon eine Uebereinstimmung besteht, den Konsens zu vertiefen.

Dies hat für die Schule Ka eine besondere Bedeutung, da durch die intensive Zielinterpretationsarbeit des Direktors die Gefahr besteht, dass zwar eine erzieherische Leitvorstellung vorhanden ist, aber der Konsens² diesbezüglich noch nicht mit allen Lehrern erreicht ist und - ähnlich wie an der öffentlichen Schule - die Lehrer in einer Situation der Isolation verbleiben.

Auch hier ist ein Schritt in Richtung einer stärkeren Gemeinschaft unter den Lehrern notwendig, damit die grösseren Erwartungen bezüglich der Qualität des erzieherischen Klimas, die durch die klare Ausformulierung der erzieherischen Ziele der Schule Ka gestellt sind, erfüllt werden können.

An der Schule Ka sind sich die Lehrer der Notwendigkeit eines grösseren Konsens bewusst und sind daher von der gegenwärtigen Situation im Lehrkörper noch nicht befriedigt. Den erfahrenen Spannungen, die gelegentlich zum Rückzug in eine individuelle Verhaltensweise geführt haben, sollte mit gemeinsamer Verarbeitung erzieherischer Probleme begegnet werden, die den Konsens vertiefen könnten.

Auf der strukturellen Ebene sind in der Schule Ka die Voraussetzungen gegeben, jene Gemeinschaft unter den Lehrern zu verwirklichen, die als Konsequenz eine - sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer - humane Schule hervorbringt.

Grundsätzlich stellt sich die Aufgabe, eine zusätzliche erzieherische Leistung zu erbringen, wobei die beiden Schulen von ihren Voraussetzungen her verschiedene Wege haben, dieses "Mehr" zu erreichen. Mir scheint, dass gerade eine stärkere Gemeinschaft unter den Lehrern eine wichtige Voraussetzung für die Erfüllung des erzieherischen Auftrages ist.

ANHANG

Frageschema zum offenen Interview

Die Gespräche wurden mit allen Klassenlehrern durchgeführt, die vorgängig über das Thema des Gesprächs orientiert wurden: "Uebersetzung von erzieherischen Zielen im Unterricht".

Zu Beginn des Gesprächs wurde folgende Situation geschildert: Die im Unterrichtsgesetz formulierten Ziele weisen einen Ausbildungs- und einen Erziehungsaspekt auf. Währenddem der Ausbildungsaspekt relativ gut übersetzt ist durch den Lehrplan, die Lehrmittel etc. bleibt die Uebersetzung des Erziehungsaspektes weitgehend dem Lehrer überlassen.

Hier erfolgte der Einstieg zu den folgenden Fragen:

- 1.1 Wie sieht es mit der Uebersetzung der Erziehungsziele aus? (Eltern und Lehrer sind sich einig, was es heisst, lesen und schreiben zu können. Aber was heisst "gefestigt gegen die Einflüsse des Rohen, Hässlichen; Streben nach Wahrheit, Offenheit, Freiheit"?)
Wie steht es damit in ihrer Lehrerschaft?¹⁾
- 1.2 Gibt es Fächer oder Ereignisse im Schulalltag oder im Unterricht, wo diese Wertfragen besonders deutlich auftreten? (Beispiele)
- 2.1 Wie nützen sie selbst diesen (Interpretations-) Spielraum? Beispiele für erzieherische Freiheit?
(Wie gross ist der Spielraum, den sie persönlich für die Erziehung haben?)
- 2.2 Woher beziehen Sie die Impulse zur Nutzung dieses Spielraumes?
(Werte, Normen, Kriterien, Literatur, persönliches Leben, andere Lehrer?)
- 2.3 Könnten Sie ein kürzlich passiertes Ereignis schildern, das in diesem Sinne ein erzieherisches Problem betraf, eine Schwierigkeit, ein Konflikt?
(Rauchen, Hausordnung, Klassenlager, Freundschaften, Drogen)
- 2.4 Wenn sie selbst das Gefühl haben, z.B. mit einem solchen Problem nicht fertig zu werden, was tun sie?

1) Die Fragen in Klammern wurden als Nachfragen benützt, falls der Befragte nicht ausführlich genug antwortete.

- 2.5 An wen haben sie sich gewandt?
- 2.6 An wen wenden sie sich in solchen Fragen ganz allgemein?
- 2.7 Von wem können sie eine Hilfe erwarten?
- 3.1 Sprechen sie mit den andern Lehrern über solche Fragen?
Ueber Konflikte?
(Fernsehsendungen, Fälle von Lehrerwegwahl, Drogen)
- 3.2 Gibt es an der Schule andere Lehrer, die ähnliche erzieherische Vorstellungen haben wie sie?
- 3.3 Gibt es Differenzen 'ideologischer' Art in ihrem Lehrkörper?
Werden z.B. disziplinarische Massnahmen von allen Lehrern gleich gehandhabt?
- 3.4 Gibt es Anstrengungen, diese Differenzen zu beseitigen?
Durch wen?
- 3.5 Gibt es an ihrer Schule Bestrebungen, eine gemeinsame Linie bezüglich der Erziehung zu erreichen?
Welche?
- 4.1 Ist der Einbezug eines Sozialisations- oder Erziehungsauftrages an ihrer Schule dem Gutdünken und Interesse des einzelnen Lehrers überlassen?
- 4.2 Zu was fühlen sie sich durch ihre Anstellung an der öffentlichen resp. konfessionellen Schule in erzieherischer Hinsicht verpflichtet?
- 5.1 Kommen sie sich manchmal allein vor, mit ihren erzieherischen Vorstellungen, mit ihrer Linie?
- 5.2 Sind die Versuche, eine gemeinsame erzieherische Linie zu finden, wünschenswert?
Gibt es Hindernisse?
- 6.1a Manchmal wirft man der öffentlichen Schule vor, dass sie zu wenig erziehe. Könnten sie Gründe angeben weshalb?¹⁾
(Was sagen sie zur Schwierigkeit, dass bei den Eltern kein Konsens bezüglich Werten vorhanden ist?)
- 6.1b Wieso unterrichten sie an einer konfessionellen Schule?

1) Die Frage 6.1a wurde den Lehrern an der Schule Oe, die Frage 6.1b den Lehrern an der Schule Ka gestellt.

B i b l i o g r a p h i e

- 1 AESCHBACH, KARL: Die Realschule. Charakter und praktisches Wissen. In: Tages-Anzeiger der Stadt Zürich, 20.12.1966, S. 13.
- 2 AFFEMANN, ROLF: Lernziel Leben. Der Mensch als Mass der Schule. Stuttgart 1975.
- 3 BANKS, OLIVE: Soziologie der Erziehung. Düsseldorf 1975.
- 4 BAUERFEIND, R.H./BLUMENFELD, W.S.: A Comparison of Achievement Scores of Public School and Catholic School Pupils. In: Educational and Psychological Measurement, Vol. 23, 1963, S. 331-335.
- 5 BECKER, GEROLD: Wertproblem im Bildungsprozess. In: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.): Freie Schule II. Dokumentation des Kongresses "Öffentliche Verantwortung und Freie Initiative" in Frankfurt am Main 1971. Stuttgart 1972.
- 6 BENJAMIN, HAROLD (Hrsg.): Democracy in the Administration of Higher Education. New York 1950.
- 7 BIDWELL, CHARLES: School as a Formal Organization. In: March, James G.: Handbook of Organization. Chicago 1965.
- 8 BLAU, PETER M.: Bureaucracy in Modern Society. New York 1956.
- 9 BLAU, PETER M.: On the Nature of Organizations. New York 1974.
- 10 BLAU, PETER M./SCOTT, W. RICHARD: Formal Organizations: A Comparative Approach. San Francisco 1961.
- 11 BLOOM, BENJAMIN (Hrsg.): Taxonomy of Educational Objectives. In: Handbook I: Cognitive Domain. New York 1956.
- 12 BOKELMANN, HANS: Masstäbe pädagogischen Handelns. Würzburg 1965.
- 13 BORKOWSKY, ANNA et al.: Arbeitsbericht der Forschungsgruppe Mittelschulen. Zürich 1972. (Unveröffentlichtes Manuskript.)
- 14 BREZINKA, WOLFGANG: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.
- 15 BRIM, ORVILLE G.: Soziologie des Erziehungswesens. Heidelberg 1963.
- 16 BUENTER, WILLY: Katholische Schulen - ein Aergernis? In: Schweizer Schule, Jhg. 61, 1974, Nr. 1, S. 9-11.
- 17 BUENTER, WILLY: Katholische Schulen und Synode 72. In: Schweizer Schule, Jhg. 61, 1974, Nr. 2, S. 49-52.
- 18 BURNS, TOM/STALKER, G.M.: The Management of Innovation. London 1961.

- 19 CARDONNEL, JEAN: Ghetto-Denken. In: Schweizer Schule, Jhg. 58, 1971, Nr. 10, S. 374-375.
- 20 CHARITOS-FORSTER, NORA: Empirische Studie zum Berufsbild der kantonalzürcherischen Sekundarlehrer. Diss. Zürich 1976.
- 21 CORWIN, RONALD G.: A Sociology of Education. New York 1965.
- 22 CROZIER, MICHEL: Le phénomène bureaucratique. Paris 1963.
- 23 DEMMEL, FRANZ: Das Selbstverständnis der Katholischen Schulen. In: Schweizer Schule, Jhg. 63, 1976, Nr. 4, S. 97-100.
- 24 DEUTSCH, KARL W.: Die Schweiz als ein paradigmatischer Fall politischer Integration. Bern 1976.
- 25 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Reform von Organisation und Verwaltung. Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Bonn 1974.
- 26 DEWEY, JOHN: Democracy and Education. New York 1916.
- 27 DIENST, KARL: Humane Schule als Plädoyer für eine menschlich förderliche, ganzheitliche allgemeine Bildung. In: ibw-Journal, Jhg. 18, 1980, Heft 8, S. 105-110.
- 28 DOERING, KLAUS W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim 1970.
- 29 EDDING, FRIEDRICH: Die notwendigen Investitionen für die Bildung in der BRD. Vortrag gehalten in Köln am 17.9.1963.
- 30 EISENSTADT, SAMUEL N.: Ziele bürokratischer Organisationen und ihr Einfluss auf die Organisationsstruktur. In: Mayntz, Renate (Hrsg.): Bürokratische Organisation. Köln 1968.
- 31 ERLINGHAGEN, KARL: Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft. Freiburg 1964.
- 32 ERLINGHAGEN, KARL: Wertvermittlung in der Schule. In: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1969, S. 48ff.
- 33 ERNST, HEINRICH: Hundert Jahre Zürcherische Sekundarschule. Zürich 1929.
- 34 ESTERHUES, JOSEF: Zur Geschichte der Bekenntnisschule. In: Bund katholischer Erzieher (Hrsg.): Grundsätze Katholischer Schulpolitik. Freiburg 1958.
- 35 ETZIONI, AMITAI: A Comparative Analysis of Complex Organizations. On Power, Involvement and their Correlates. New York 1961.
- 36 ETZIONI, AMITAI: Modern Organizations. New York 1964.
- 37 ETZIONI, AMITAI: Soziologie der Organisationen. München 1967.

- 38 FEND, HELMUT: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim 1971
- 39 FICHTER, J. H.: Parochial School. A Sociological Study. Indiana 1958.
- 40 FISCHER, WOLFGANG: Einige systematisch-pädagogische Betrachtungen zu einer "wertneutralen" Pädagogik. In: Fischer, Wolfgang: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972.
- 41 FREY, PAUL: Die zürcherische Volksschulgesetzgebung 1831-1951. Zürich 1953.
- 42 FUERSTENAU, PETER: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Neue Sammlung, Jhg. 7, 1967, S. 511-525.
- 43 GREELY, A. M./ROSS, P. H.: Correlates of Parochial School Attendance. In: School Review, Vol. 72, 1964, Nr. 1, S. 52-73.
- 44 GREINER, MARTHA: Der Wandel des Verhältnisses von Staat und Kirche zur Volksschule des Kantons Zürich. Diss. Basel 1933.
- 45 GUENTHER, CARL: Das Menschenbild im Ideal der schweizerischen Staatsschule. Basel 1945.
- 46 GUT, WALTER: Staat - Schule - Lehrer. In: Schweizer Schule, Jhg. 65, 1978, Nr. 12, S. 418-427.
- 47 HAMMER, WOLFGANG: Untersuchungen zum Erziehungsverständnis von Grund- und Hauptschullehrern. München 1975.
- 48 HARTFIEL, GUENTER: Einführung in die Hauptprobleme der pädagogischen Soziologie. In: Hartfiel, Günter/Holm, Kurt: Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973, S. 9-61.
- 49 HEINTZ, PETER: "General Presentation" beim Symposium "Report on World Society and Educational Code" gehalten in Zürich, Januar 1976. (Unveröffentlichtes Manuskript.)
- 50 HENTIG, HARTMUT VON: Was ist eine humane Schule? München 1976.
- 51 HERBART, JOHANN FRIEDRICH: Sämtliche Werke Band 2. Allgemeine Pädagogik, Einleitung. Aalen 1964.
- 52 HERBART, JOHANN FRIEDRICH: Sämtliche Werke Band 3. Aalen 1964.
- 53 HOMEYER, JOSEF: Die katholischen Schulen. In: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.): Freie Schule. Stuttgart 1971.
- 54 HUMM, BRUNO: Volksschule und Gesellschaft im Kanton Zürich. Diss. Zürich 1936.
- 55 HURRELMANN, KLAUS: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbeck bei Hamburg 1975.

- 56 IPFLING, HEINZ-JUERGEN (Hrsg.): Verunsicherte Lehrer? Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München 1974.
- 57 ISENEGGER, URS: Personelle Besetzung, Gremien und Fragen der Zusammenarbeit in der Schule. Studienprogramm Erziehungswissenschaft. München 1978.
- 58 ISLER, HEDWIG: Was erwarten die Eltern von der katholischen Schule? In: Schulkalender der Freien Katholischen Schulen Zürich, Jhg. 4, 1977, S. 8-9.
- 59 JACOBI, ERICH: Der Lehrer als Erzieher - heute. Tagungsbericht. In: ibw-Journal, Jhg. 17, 1979, Nr. 12, S. 194-196.
- 60 JENZER, CARLO: Erziehungsidee und Schulwirklichkeit. Bern 1975.
- 61 JENZER, CARLO: Patient Schule - eine Zwischenbilanz. In: Schweizer Schule, Jhg. 66, 1979, Nr. 16, S. 529-537.
- 62 KAESER, ROLAND: Die Einsamkeit des Lehrers. In: Schweizer Schule, Jhg. 66, 1979, Nr. 16, S. 525-526.
- 63 KERSTIENS, LUDWIG: Auf welches Ziel hin erziehen wir. In: Schweizer Schule, Jhg. 65, 1978, Nr. 17, S. 577-581.
- 64 KERSTIENS, LUDWIG: Erziehung zum Menschsein. In: ibw-Journal, Jhg. 17, 1979, Heft 3, S. 38-40.
- 65 KLOSS, HEINZ: Formen der Schulverwaltung in der Schweiz. Zürich 1964.
- 66 KOENIG, RENE: Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1967.
- 67 KUENDIG, HERMANN: Kommunikation und Kooperation in der Schule. Analyse und Innovationsansätze im Bereich der Zürcher Volksschule. Diss. Zürich 1979.
- 68 KUNZ, LEO: Sinn und Aufgabe der katholischen Mittelschule heute. In: Jahresbericht 1965/66 Lehrerseminar St. Michael, Zug. Zug 1966.
- 69 KUNZ, LEO: Hilft Provokation? In: Schweizer Schule, Jhg. 58, 1971, Nr. 14/15, S. 552-553.
- 70 KUPFFER, HEINRICH: Das Problem der Konfessionsschule als Symptom einer Erziehungskrise. In: Die Deutsche Schule, Jhg. 60, 1968.
- 71 LAMBERT, ROYSTON et al.: Manual to the Sociology of the School. London 1970.
- 72 Lexikon der Pädagogik, Band 1. Freiburg i.B. 1970.
- 73 LITWAK, EUGENE: Model of Bureaucracy which Permit Conflict. In: American Journal of Sociology, Vol. 67, 1961, Nr. 2, S. 177ff.
- 74 LUHMANN, NIKLAS: Zweckbegriff und Systemrationalität. Tübingen 1968.

- 75 LUHMANN, NIKLAS: Zweck-Herrschaft-System. Grundbegriffe und Prämissen Max Webers. In: Mayntz, Renate (Hrsg.): Bürokratische Organisation. Köln 1968.
- 76 MARSCHALL, JOSEF: Schule und Konfession. Bern 1948.
- 77 MASSNER, NORBERT: Normative Pädagogik im Umbruch. München 1970.
- 78 MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation. Hamburg 1963.
- 79 MESSNER, RUDOLF/POSCH, PETER: Perspektiven für einen neuen Lehrplan: Zum Problem der Operationalisierung von Lernzielen. In: Messner, Rudolf/Posch, Peter (Hrsg.): Didaktische Impulse. Wien 1971.
- 80 MOLINSKI, WALDEMAR (Hrsg.): Katholische Schule von morgen. Recklinghausen 1969.
- 81 MOLINSKI, WALDEMAR: Schule und Weltanschauung. In: Schweizer Schule, Jhg. 61, 1974, Nr. 13, S. 585-592.
- 82 MOESCH, JOHANN: Der Schulvogt. Der Kampf für und gegen ein eidgenössisches, zentralisiertes Primarschulgesetz 1882. Olten 1962.
- 83 MUELLER-MARZOHL, ALFONS (Hrsg.): Das Selbstverständnis der katholischen Schulen. Prospektivstudie "Zukunft der katholischen Schulen", Teil I. Luzern 1972.
- 84 MUELLER-MARZOHL, ALFONS/BUENTER, WILLY (Hrsg.): Prospektive der katholischen Schulen. Prospektivstudie "Zukunft der katholischen Schulen", Teil IV. Luzern 1975.
- 85 NIDOLI, PAUL: Rückblick auf das Schuljahr. In: Schulkalender der Freien Katholischen Schulen Zürich, Jhg. 5, 1978, S. 6-9.
- 86 NIEDERMANN, JOSEF: Zur Krise der christlichen Bildung. In: Schweizer Schule, Jhg. 58, 1971, Nr. 16, S. 583-587.
- 87 NOKES, PETER: Purpose and Efficiency in Human Social Interaction. In: Human Relations, Vol. 13, 1960, Nr. 2.
- 88 OBRECHT, WERNER et al.: A Code Theory Code. A Preliminary Report of a Pilot-Study on Individual Codes. Papier präsentiert am Symposium "Report on World Society and Education", 23./24.1.1976, Zürich. (Unveröffentlichtes Manuskript.)
- 89 OSER, FRITZ: Die konfessionelle Schule in der Unmöglichkeit pädagogischer Ideologisierung. In: Schweizer Schule, Jhg. 58, 1971, Nr. 10, S. 376-377.
- 90 OTTO, BRITTA: Der Lehrer als Kollege. Weinheim 1978.
- 91 PAEDAGOGISCHER BEOBACHTER. Zeitung der Lehrerschaft. 19/1926.
- 92 PECCEI, AURELIO (Hrsg.): Das menschliche Dilemma: Zukunft und Lernen. Wien 1979.

- 93 PEIL, RUDOLF: Einleitung und Anmerkung zu "Divini illius magistri". In: Die christliche Erziehung der Jugend. Freiburg 1963.
- 94 PETER, HELGE-ULRIKE: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim 1973.
- 95 PETZELT, ALFRED: Bildung als Einheit von Erziehung und Unterricht. In: Weber, Erich: Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1969.
- 96 POEPPEL, KARL GERHARD (Hrsg.): Freie Schule als Beitrag zur Schulreform. Hildesheim 1977.
- 97 PREUSS-LAUSITZ, ULF: Wege zur demokratischen Schule. Ein streitbarer Versuch. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. 1/1969.
- 98 PRIESEMANN, GERHARD: Die höhere Schule - von innen gesehen. Göttingen 1964.
- 99 QUINN, P. V.: Critical Thinking and Openmindedness in Pupils from Public and Catholic Secondary Schools. In: Journal of Psychology, Vol. 66, 1965, Nr. 1, S. 23-30.
- 100 RAEBER, LUDWIG: Elternrecht und Schulpolitik. In: Civitas, Jhg. 22, 1967, Nr. 11, S. 857-874.
- 101 RAEBER, LUDWIG: Christliche Erziehung in der pluralen Gesellschaft. Weinheim 1970.
- 102 RAEBER, LUDWIG: Horizonte christlicher Erziehung. In: Schweizer Schule, Jhg. 58, 1971, Nr. 14/15, S. 547-552.
- 103 RAEBER, LUDWIG: Zielvorstellungen der katholischen Schulen. In: Müller-Marzohl, Alfons (Hrsg.): Das Selbstverständnis der katholischen Schulen. Luzern 1972.
- 104 REICHWEIN, ROLAND: Autorität und autoritäres Verhalten. In: Hartfiel, Günter/Holm, Kurt: Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973.
- 105 ROSE, ARNOLD M.: Theory and Method in the Social Sciences. Minneapolis 1954.
- 106 ROTH, LEO (Hrsg.): Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Stuttgart 1978.
- 107 RUMPF, HORST: Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966-1.
- 108 RUMPF, HORST: Die Misere der höheren Schule. Erfahrungen, Beobachtungen, Vorschläge. Berlin 1966-2.
- 109 RUMPF, HORST: Schule gesucht. Tagebuch eines Studienrates... aus einer erfundenen Schule. Braunschweig 1968.

- 110 SAPPEUR, HANS: Unsere stadtzürcherische Volksschule im Ausbau. 3. Folge. In: Die Tat, 18.10.1956, S. 4.
- 111 SCHELSKY, HELMUT: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1967.
- 112 SCHNEIDER, KARL: Der "menschliche" Lehrer. Zur Problematik der Lehrerpersönlichkeit. In: Adrion, Dieter/Schneider, Karl (Hrsg.): Von Beruf Lehrer. Freiburg i.B. 1979.
- 113 SCHREINER, GUENTER: Schulklima. Methodologische Ueberlegungen und empirische Untersuchungen zur Schule als sozialem Erfahrungsraum. Göttingen 1972.
- 114 SCHULZ, WOLFGANG: Soziologische Beiträge zum Lehren und Lernen in der Schule. In: Schulz, Wolfgang/Thomas, Helga (Hrsg.): Schulorganisation und Unterricht. Heidelberg 1967.
- 115 SCHULZ, WOLFGANG: Umriss einer didaktischen Theorie der Schule. In: Deutsche Schule, Jhg. 61, 1969, S. 61-72.
- 116 SCHUMACHER, WILHELM: Der Ausgangspunkt. In: Schweizer Schule, Jhg. 61, 1974, Nr. 20, S. 869-871.
- 117 SCHWARZMANN, JULIA: Volksschule - Lebensschule? Bern 1978.
- 118 SCUOLA TICINESE: Obiettivi generali della scuola primaria. In: Scuola ticinese, Jhg. 3, 1980, Nr. 79, S. 5-6.
- 119 SONDERHEFT "Christliche Schule und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft". Mit Beiträgen von Jean Cardonnel, Fritz Oser, Josef Speck, Hans Krömler und Erich Feifel. Schweizer Schule, Jhg. 58, 1971, Nr. 10.
- 120 SONDERHEFT "Christliche Erziehung konkret". Mit Beiträgen von Wilhelm Schumacher, Josef Niedermann und Hans Krömler. Schweizer Schule, Jhg. 61, 1974, Nr. 20.
- 121 SPAEMANN, ROBERT et al.: Mut zur Erziehung. Stuttgart 1978.
- 122 SPECK, JOSEF: Zur erziehungswissenschaftlichen Begründung der Bekenntnisschule. In: Schweizer Schule, Jhg. 58, 1971, Nr. 10, S. 377-382.
- 123 STRITTMATTER, ANTON: Fragwürdiges zur Chancengleichheit. In: Schweizer Schule, Jhg. 66, 1979, Nr. 4, S. 86-93.
- 124 TAUSCH, ANNE-MARIE/TAUSCH, REINHARD: Erziehungspsychologie. Göttingen 1973.
- 125 THIERRKAUF, MAX: Moralische Verantwortung nicht delegierbar. Gedanken zur moralischen Verantwortung der Naturwissenschaftler. In: ibw-Journal, Jhg. 18, 1980, Heft 1, S. 8-10.
- 126 TURNEY, BILLY/ROBB, GEORGE: Research in Education. Illinois 1971.
- 127 UNSELD, GEORGE: Lehrerberuf und Kooperation. In: Adrion, Dieter/Schneider, Karl (Hrsg.): Von Beruf Lehrer. Freiburg i.B. 1979.

- 128 VENETZ, HANS: Der Begriff der christlichen Erziehung. Luzern 1969.
- 129 VOGEL, PETER: "Bürokratisierung der Schule" - pädagogischer Topos oder Forschungsparadigma? In: Pädagogische Rundschau, 1978, Nr. 2, S. 965-975.
- 130 VOLLMAR, P.: Auftrag der katholischen Schule heute. In: Schulkalender der Freien Katholischen Schulen Zürich, Jhg. 4, 1977, S. 7.
- 131 VON FRIEDEBURG, LUDWIG: Privatschulen und öffentliches Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jhg. 24, 1978, Nr. 5, S. 658-668.
- 132 WEBER, MAX: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe. Köln, Berlin 1964.
- 133 WELLENDORF, FRANZ: Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Fürstenau, Peter et al.: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969.
- 134 WIDMER, KONRAD: Der junge Mensch und seine Eltern, Lehrer und Vorgesetzten. Zürich 1978.
- 135 WILLEKE, CLEMENS: Grundüberlegungen zur Erziehung in einer veränderten Schule und Gesellschaft. In: Katholische Bildung, 1975, Nr. 11, S. 577-592.
- 136 WINKEL, RAINER: Plädoyer für eine humanere Schule. In: Die Deutsche Schule, 1979, Nr. 7/8, S. 407-422.
- 137 WOLFENSBERGER, MAGNUS: Weltanschauung und Schule. Papier vorgelegt an der Arbeitstagung "Schulfragen" der CVP des Kantons Zürich vom 26.11.1966. (Mimeo.)
- 138 WOLFENSBERGER, MAGNUS: Seit 1968 ein katholisches Gymnasium in Zürich. In: Schulkalender der Freien Katholischen Schulen Zürich, Jhg. 1, 1974, S. 54-56.
- 139 WOLFENSBERGER, MAGNUS: Jahresbericht 1975/76 des katholischen Gymnasiums. Zürich 1976.
- 140 WOLFENSBERGER, MAGNUS: Der Schritt ins Gymnasium. In: Schulkalender der Freien Katholischen Schulen Zürich, Jhg. 4, 1977, S. 9-10.
- 141 ZALD, MAYER N.: The Correctional Institution of Juvenile Offenders. An Analysis of Organizational "Character". In: Sampson, Edward E. (Hrsg.): Approaches, Contexts, and Problems of Social Psychology. New York 1964.
- 142 ZURFLUH, KURT: Teamwork. In: Leben. Monatszeitschrift der Fokolar-Bewegung in der Schweiz, 1977, Nr. 5, S. 3.

Lebenslauf

Ich wurde am 30. April 1945 als Sohn des August Oggenfuss, Kaufmann und der Julia Amrein, Hausfrau, in Hergiswil/NW geboren. In Erlenbach/ZH besuchte ich 6 Jahre Primar- und 2 Jahre Sekundarschule. Anschliessend absolvierte ich eine einjährige Handelsschule in Estavayer-le-Lac und trat anschliessend in eine Verkaufslehre in der Lebensmittelbranche ein. Diese schloss ich 1962 ab und arbeitete anschliessend im elterlichen Geschäft. Im Jahre 1966 begann ich als Werkstudent die Maturavorbereitungen auf dem zweiten Bildungsweg, die ich 1969 mit dem eidgenössischen Maturitätsausweis B abschloss. Dann begann ich mein Studium an der Universität Zürich mit der Fächerkombination Soziologie, Pädagogik und Informatik. Nach 7 Semestern begab ich mich für 2 1/2 Jahre an die Scuola Internazionale in Incisa (Florenz), wo ich neben einem Studium verschiedener geisteswissenschaftlicher Fächer eine intensive Erfahrung im Zusammenleben mit jungen Leuten aus allen Kontinenten machte. In die Schweiz zurückgekehrt, immatrikulierte ich mich wieder und legte 1977 meine Lizentiatsprüfung an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich ab.

